



*Ministerio de Educación*

## **ANEXO II**

**Actualizar el debate en la educación inicial**

### **POLITICAS DE ENSEÑANZA**

**-Documento de trabajo-**

**2012**

**CONFERENCIAS**

**Foro Nacional para la Educación Inicial 2010/11**

***“Políticas de enseñanza y definiciones curriculares”***

## **CICLO DE CONFERENCIAS**

- Sujetos, infancias y familias en educación inicial. María Silvia Rebagliati
  - Teorías del aprendizaje y enfoques sobre desarrollo infantil. Lucía Moreau de Linares y Rosa Windler.
  - Los “Pilares” de la Educación Inicial. Claudia Soto y Rosa Violante.
  - Políticas de reconocimiento y currículum. Flavia Terigi.
  - Ambientes alfabetizadores para una educación integral 0 a 5 años. Ruth Harf.
  - Alfabetización en el Nivel Inicial. María Eugenia Poggio.
-

## Sujetos, infancias y familias en la educación inicial

---

María Silvia Rebagliati

*Me siento nacido a cada momento para la eterna novedad del mundo.*

*Fernando Pessoa*

*...con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra en el mundo...*

*H.Arendt, 1993*

¿Cómo nombramos, como pensamos, como miramos a los más pequeños de nuestra sociedad? ¿Que miradas nos desafían hoy, a volver a nombrarlos, a volver a pensarlos, a nuevas preguntas?

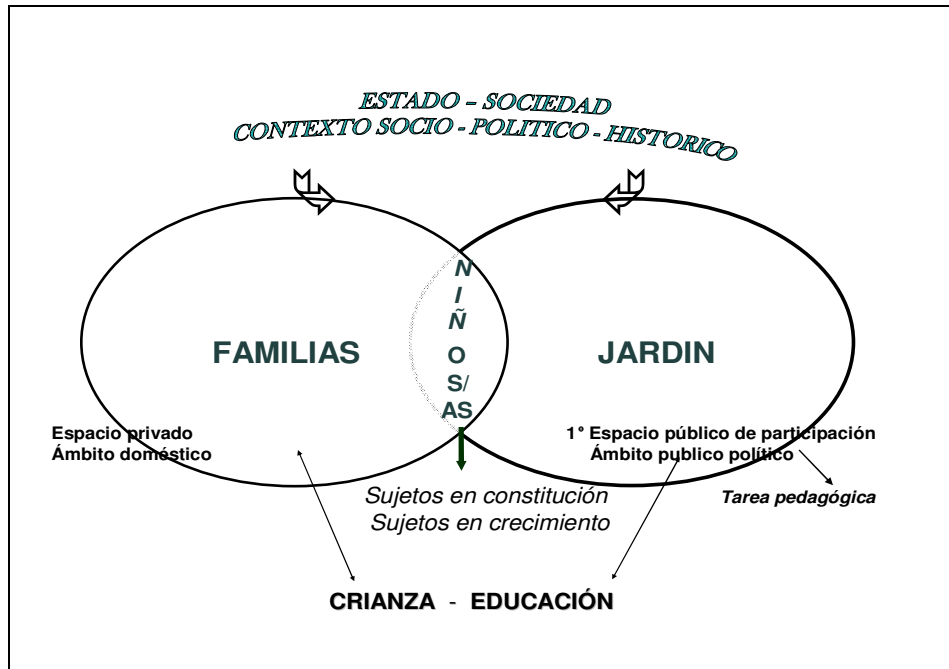
Miradas poéticas y ciertas preguntas, nos invitan a educadores/as a pensar acerca de la primera infancia, a contextualizar nuestras miradas en relación a la educación inicial, a las familias, en tiempo y espacio, desde diferentes puntos territoriales de nuestro país, alimentando el proceso actual de revisión de los Diseños Curriculares para el Nivel Inicial.

Este intercambio, este encuentro potencia el enriquecimiento mutuo, desde la posibilidad de compartir los diferentes modos de ser niño, de ser niña desde el nacimiento en nuestro país, sacudiendo nuestra memoria hacia las diferentes concepciones, representaciones, maneras de nombrar, y de entender a la infancia que se fueron construyendo a lo largo del tiempo en la Argentina y pensar ¿Cuánto de esas representaciones siguen hoy socavando nuestras miradas, nuestras concepciones, nuestras acciones? ¿Desde qué concepciones de infancia, de primera infancia, de sujetos, se sustentan los nuevos diseños curriculares? ¿De qué hablamos cuando hablamos de infancia los educadores de nivel inicial?

Sabemos, desde las investigaciones llevadas a cabo (como las de Sandra Carli, en la Argentina, entre los años '90 y 2000) que la historia de la infancia está atravesada por las luchas políticas, las ideologías y cambios económicos, por lo que hoy se vuelve imprescindible volver a poner en la escena educativa, entre otras cosas, la cuestión de la responsabilidad pública frente a la infancia.

Esto implica una tarea de constante interrogación y cuestionamiento de ciertas significaciones, concepciones sobre los niños y niñas, el ideal de ser humano que subyace en los discursos

pedagógicos, en los diseños curriculares, en tanto representaciones que fueron construyendo diferentes actores sociales: educadores, padres, madres, adultos, profesionales, estado, etc. Es necesario conocer cuál ha sido, cuál es, el niño “normalizado”, definido por el discurso producido desde la concepción de adultos. Sabiendo que estos *sentidos prácticos*, conscientes o inconscientes, estas representaciones son, la mayor parte de las veces, los que guían a tomar decisiones.



Cuando miramos a los niños y niñas pequeñas constituyendo sus subjetividades entre dos instituciones: familia y la escuela: jardín, escuela infantil, jardín maternal, etc., los vemos que se están *socializando simultáneamente* en dos ámbitos: *el privado, doméstico de las familias y el ámbito público de participación política de la institución educativa.*

La escuela infantil, el Jardín maternal, el Jardín de infantes, como primeros espacios de lo público, se transforman para esos pequeños y esas familias en un espacio de lo común, de un entramado de interacciones, que deviene en constantes encuentros (y desencuentros) con lo otro, con lo diferente: las diferentes crianzas, los modos de cada familia, de las culturas, de las propias lógicas de lenguajes afectivos, corporales, simbólicos, expresivos, etc.

En este sentido, hablamos de *familias* y no de *la familia*; en la actualidad, las nuevas y variadas configuraciones familiares, se van construyendo no solo entre las diversidad sino también, en las desiguales condiciones materiales y simbólicas de vida.

Hoy nos encontramos con nuevas clasificaciones, según la diversidad de configuraciones familiares: familias mono parentales, familias nucleares, familias ampliadas o extendidas, familias ensambladas, de hogares sustitutos, adoptivos, de parejas homosexuales, etc. Sin embargo, no basta con decir que las familias son diferentes, es necesario instalar la mirada del conflicto, redefiniendo el propio sentido simbólico y material de las diferencias, desde el sentido histórico de las mismas y las relaciones de poder que en ellas se juegan.

Como educadores/as, es preciso poner en la centralidad del análisis las relaciones de desigualdad en las que se producen socialmente las diferencias, e indagar qué transformaciones vienen sucediendo en nuestros niños y niñas a raíz de las mismas.

A su vez, encontramos que la tarea de criar y educar en los primeros años de los niños y niñas, si bien es compartida entre ambas instituciones, se trata de tareas diferenciadas; la escuela (institución educativa de Nivel Inicial) tiene una función pedagógica, atendiendo los lineamientos de las políticas educativas del momento social- histórico político, que se plasma en la relación sociedad-estado.

En este sentido es interesante reconocer que las/os educadores/as de niños pequeños se mueven entre dos generaciones: la de los niños y la de los adultos, también entre los lazos familiares y los lazos políticos, entre el ámbito privado doméstico y la esfera pública, entre el pasado y el futuro<sup>1</sup>.

Hablar de *infancias* en plural, es reconocer que diferentes condiciones de vida cotidiana, hacen que niños y niñas desarrollen sus vidas y construyan su subjetividad, en forma desigual y, en muchos casos, en forma desventajosa. En este sentido se hace necesario pensar al concepto de infancia no como supuesto: desde lo ideal y a histórico y tampoco desde la retórica de la pedagogía y de la política o de los modelos que los medios de comunicación instalan.

Preguntarnos por la infancia conduce a un trabajo de *desnaturalización*: la infancia no forma parte de una naturaleza inmutable sino de la historia, por lo que hay que volver a situarla desde una nueva comprensión de sus características. También a un trabajo de *desmitificación*: la

---

<sup>1</sup> Esta idea es de Sandra Carli: Cap. 1 "La infancia como construcción social", en *De la Familia a la escuela, Infancia, socialización y subjetividad*, Sandra Carli, Comp. (1999) Santillana. Bs. As.

infancia no es lugar dorado. Si apelamos a la memoria de la infancia que, desde diversas formas las artes han puesto en juego, es posible observar el complejo y dificultoso tránsito por el tiempo de infancia, que sólo se comprende desde relatos biográficos singulares y no desde apelaciones universales. Implica además, una tarea de *deconstrucción*: hablar de la infancia alude a una construcción histórica, social, política y cultural, a la construcción de una representación que será necesario deconstruir en cada caso. (Carli, 2003 p.4)

Como aporte al proceso de revisión de los diseños curriculares para el Nivel Inicial, buscamos problematizar esas representaciones, hacerlas visibles para poder cuestionar ciertos significados que condensan, preguntarnos cómo se hace presente el pensamiento hegemónico (lo real, lo deseable, lo posible) en el propio pensamiento; con la intención de abrir nuevos interrogantes, construir otros saberes sobre la primera infancia.

Nos proponemos enfocar este tema en dos sentidos:

- Propiciar la construcción de visiones de infancia que favorezcan la comprensión de las nuevas identidades y subjetividades de niños y niñas (*las infancias*). Con la intención de alejarnos de la visión universalista basada en un único modelo de infancia.
- Basar dicha construcción en nuevas miradas de primera infancia: *como sujetos en crecimiento y como sujetos en constitución*, Sandra Carli (1999, 2000) desde miradas socio-históricas, miradas filosóficas, miradas plurales, miradas políticas en clave de derechos, etc.

Hablar de la infancia es hablar de quienes somos, pensar la infancia remite a pensar-nos: nuestra posición como adultos, nuestra responsabilidad política, pública con la infancia. Nos preguntamos ¿qué implicancias tienen estas visiones sobre la infancia en la tarea pedagógica del Nivel Inicial, hoy?

## **DOCUMENTO I: Miradas de infancia**

### **Miradas de lo nuevo, miradas del comienzo**

Qué implica, en términos educativos, mirar a los que nacen, a los que llegan al mundo, a los recién nacidos, como “los nuevos” (como llamaban los griegos a los recién nacidos), a los recién llegados, como la novedad, la renovación de lo que está, como un nuevo inicio.

Si la infancia es el nacimiento y es el comienzo de la vida, la educación adquiere ese sentido que aprendimos de la filósofa H. Arendt, (1993) cuando dice:

*(...) la educación tiene que ver con la natalidad (...). Por el hecho de que constantemente nacen seres humanos en el mundo, el tiempo está siempre abierto a un nuevo comienzo. La educación es el modo en que las personas, las instituciones y la sociedad responden a la llegada de los que nacen, los que recién llegan...<sup>2</sup>*

Esa forma de concebir a los recién nacidos, deviene en la acción de *responder*: abrirse a la interpelación de una llamada y aceptar una responsabilidad y la acción de *recibir* de hacer sitio, abrir un espacio en el que lo que viene pueda habitar. Ese ponerse a disposición de lo que viene sin pretender reducirlo solamente a la lógica que rige en nuestra casa. En ese movimiento del educar como *bienvenida, apertura y cuidado de la novedad*, encontramos el sentido del *educar hospitalario*<sup>3</sup>.

En la tarea específica del Nivel Inicial, este sentido se resignifica, en tanto función adulta de cuidado y transmisión de cultura y adquiere un matiz especial desde el término de crianza, como proceso educativo propio de los niños pequeños (Rosa Violante, 2006)<sup>4</sup>.

Como adultos, como educadores, nos preguntamos ¿cómo respondemos a la llegada de los “nuevos”? ¿Cómo recibimos a los que llegan? ¿Qué mundo les mostramos?

### **Miradas desde la posibilidad**

Muchas veces nuestras miradas hacia los pequeños están centradas más en lo que no pueden, lo que no tienen, lo que todavía no son, lo que no saben, sólo desde las carencias, desde las dificultades cognitivas, desde su condición egocéntrica, que les cuesta compartir y no son capaces de ponerse en el lugar de otros.

Es posible tensionar estas concepciones que se encuentran entrelazadas en las miradas pedagógicas de la primera infancia e instaladas en la educación inicial.

El mismo significado del término infancia (del latín: *infans*, *antis*, o *infari sin habla: que no sabe o no puede hablar*, así como la etimología de la palabra bebé: *aún no camina*), implica una

---

<sup>2</sup> Arendt Hannah (1993) en *La condición humana*. Paidós. Barcelona

<sup>3</sup> Término del filósofo Derridá, que Levinás también toma y que Freixas vincula a educación.

<sup>4</sup> Ponencia “Los escenarios de crianza en la educación de los niños pequeños” Jornadas JM en Instituto Eccleston , Bs. As., Septiembre 2006)

mirada centrada en la imposibilidad: de hablar, de caminar, de alimentarse solo, de controlar esfínteres, etc. La infancia remite a lo desvalido, lo frágil, lo indefenso, lo débil y incluso a lo largo de la historia, socialmente lo inferior.

Sin embargo, otras miradas de infancia ayudan a cuestionar estos sentidos unívocos, tan naturalizados pedagógica y socialmente.

Reconocer el tiempo de infancia desde toda su potencialidad y potencia, como un tiempo necesario desde su significación e intensidad, valioso en sí mismo, como fundamental y fundante de lo humano en el proceso de conformación del sujeto, implica, en todo caso, no concebirla solamente como una etapa evolutiva a ser superada en el camino hacia la adultez, sino como tiempo presente potente, tiempo de crianza, tiempo de juego, tiempo de experiencia e intensidad.

Pensemos que los lazos que se establecen entre la generación de adultos y la de niños, dependen del modo en que esos pequeños son reconocidos. Desde nuestras interpretaciones adultas acerca de lo que son, lo que pueden hacer, aprender, desear, soñar.

### **Miradas socio - históricas**

Si pensamos que cada época, cada sociedad construye un modelo de infancia, es entonces que la duración de la misma varía de acuerdo a la cultura de origen, a las condiciones económico-sociales y al contexto histórico y político. En este sentido la representación social de infancia se ha ido transformando desde la ausencia de lugar en el imaginario social de una época, hasta la concepción actual

Desde la antigüedad, en tiempos de la civilización greco - romana, la infancia, es concebida desde la imposibilidad: la de hablar, de caminar, de ser libre, a su vez se la vincula con el desvalido, lo frágil, lo indefenso, lo inferior (el esclavo, el extranjero, la mujer).

En las significaciones colectivas del medioevo hay un vacío de representación para los niños muy pequeños que aún no pueden bastarse por sí mismos, mezclándose en el mundo de los adultos. Al no existir como valor, al no distinguirse de la vida adulta, la infancia es un terreno incultivable. La niñez es concebida, desde una mirada adulto - céntrica, como la denomina Frabboni (1984). Considera a esta etapa como la de la *infancia negada o niño adulto*, un adulto en miniatura, una infancia que no parece tener su propia historia, una infancia misterio, en palabras de Frabboni., una infancia en lista de espera.



En lo que hoy es América, durante el proceso de conquista y colonización se instala una visión de infancia que, contrariamente a la visión de los pueblos originarios, concibe a la infancia como un estado de salvajismo (considerando a los pobladores de estas tierras como niños, salvajes incivilizados) por lo cual al salvaje hay que “moldearlo” para que llegue a ser civilizado y a los niños hay que modelarlos para que lleguen a ser un adulto. Hoy, en las representaciones sociales cotidianas de la niñez se continúa equiparando, muchas veces, a los niños con los salvajes.

En Europa alrededor del siglo XVIII, encontramos una transición en cuanto a la concepción de la infancia, se va desarrollando un sentimiento nuevo hacia su definición social y cultural. La visión romántica, inaugurada por Rousseau, de la bondad e inocencia original del niño ha influido en estos avances, en el reconocimiento de un mundo propio de infancia. El pensamiento de Rousseau exalta la felicidad, la libertad selvática del hombre natural y las tendencias innatas del niño.

De la mano de los procesos capitalistas, la definición de la infancia adquiere una nueva identidad desde los grandes cambios acontecidos con los inicios de la industrialización: emigraciones, procesos de urbanización, división del trabajo, nacimiento de la familia nuclear, el cambio de lo público a lo privado.

Se da origen a un sentimiento moderno de infancia. El reconocimiento de la infancia se produce sólo en el interior de una familia y en el interior de una escuela, en el seno de relaciones de propiedad y poder. Es la etapa que Frabboni denomina *infancia institucionalizada* o del *niño: hijo - alumno*, es el momento de la “privatización” de la infancia. A su vez, se instituyen los parámetros de una visión monolítica de la infancia, al describir, desde las disciplinas que los estudian, cómo son los niños, genéricamente considerados, fijando ciertas particularidades que permiten distinguir la infancia normal de la que no lo es; orientando las pautas de educación y crianza.

Desde los cambios en la sociedad contemporánea, que vienen de la mano de procesos de transformación tecnológica - científica, cambios éticos- sociales, se van transformando los propios modelos institucionales de familias, de escuelas y la concepción de infancia va adquiriendo nuevos horizontes.

Aquella nueva conquista y reconocimiento social anunciado por Frabboni (1984) como la *identidad social del niño, niño sujeto social*, implica la concepción del niño como sujeto de derecho, sujetos de socialización, de conocimientos y de creatividad.

¿Cuánto de infancia negada, de infancia privatizada, de infancia sujeto – social de derecho, coexisten hoy, en nuestra sociedad?

### **Miradas plurales**

Mirar los diferentes modos de ser niños/as hoy y las múltiples experiencias infantiles, nos lleva a hablar de *infancias* y no de una infancia. Es decir que, el reconocimiento del carácter histórico de la concepción de infancia, deviene en la comprensión de la heterogeneidad en los modos de vivir la infancia, de las *infancias* en plural.

Los procesos de globalización económica y fragmentación social y cultural, de políticas neoliberales que hemos vivido en nuestro país en las últimas décadas del siglo XX, han generado cambios sustantivos que dieron lugar a complejas combinaciones: entre el reconocimiento de los derechos del niño y políticas represivas; entre discursos universalistas y convalidación de la exclusión social de amplios segmentos de la población infantil (en algunos casos con alto grado de sufrimiento) padeciendo situaciones de violencia material y simbólica; desde experiencias de hambre, desnutrición, abandono, castigos corporales, explotación, guerras, abusos sexuales, mendicidad, prostitución, delito, drogadicción, alcoholismo.

Pensar el tiempo de infancia en la Argentina, es pensar en un tiempo que niños y niñas vienen recorriendo de manera diversa y desigual, que transcurre en medio de las transformaciones en las familias, en las relaciones entre generaciones adultas y niños, en la socialización a través de los medios de comunicación y en torno a sus discursos

En este sentido, algunas problemáticas de primera infancia ingresan al nivel inicial, ligadas a la diversidad de formas de crianza, a la crisis de valores, a las desigualdades de la mano de la pobreza, a la violencia, aquellas relacionadas al impacto socializador e identificador con el consumo (consumismo) sobre los niños, desde la influencia de los medios masivos, a las vinculadas con la crisis de autoridad y desdibujamiento del lugar del adulto en la crianza, y sostén de los más chicos, etc.

## **Miradas públicas, políticas, desde el enfoque integral de derechos sociales**

Para Eduardo Bustelo (2007) en nuestro país, el enfoque reciente (paradigma de protección integral) que coloca los derechos del niño como elemento prioritario en el cumplimiento de los derechos humanos, supone que, en el contexto de los derechos económicos y sociales, la infancia debe ser central en la lucha contra la pobreza, la marginación, la exclusión.

En Argentina, después de 15 años de haberse ratificado la Convención Internacional de Derechos del Niño y de años de discusiones parlamentarias y distintos foros, luego de su incorporación en la Constitución Nacional del año 1994, el estado sanciona la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de niñas, niños y adolescentes, (4 de noviembre del 2005 ) que adopta los principios y el enfoque de la CIDN, en tanto la conceptualización de la infancia como sujeto de derecho, pero lo más importante es que quiebra con el régimen legal de orden tutelar represivo anterior.( paradigma de la situación irregular de los menores)

Es decir que con la sanción de dicha Ley, queda derogada la Ley 10.903 y los decretos nacionales 1.631/96 y 295/01, con lo que se terminaría con las instituciones del patronato.

El carácter federal de esta nueva ley es muy importante, ya que las provincias deben ajustar su legislación y políticas de acuerdo con ella. ¿Qué significa este nuevo enfoque integral de derechos para la infancia?

- la posibilidad de ir instalando una nueva visión de la infancia, como nuevo paradigma de lucha por el poder para defender sus derechos desde el nacimiento.

- la concientización de que todos los derechos de la infancia son sociales, que su garantía es esencialmente política, en tanto potencial transformador, que no se corresponden con derechos civiles individualizados y son una responsabilidad de los adultos todos, de acciones y políticas públicas, desde el estado en dialogo con la sociedad civil.

La educación, la salud son espacios donde los mismos cobran fuerza y sentido, también la manera que tenemos de acoger a nuestros niñas y niños, de recibirlos, de mirarlos, escucharlos, de darles su lugar en la ciudad, en el barrio, en la familia, en la escuela, en la calle, en la sociedad...los niños y niñas son de todos.

Sostener el nuevo reconocimiento social, el enfoque desde los derechos humanos que, viene operando cambios en el plano de lo jurídico y en nuevas formas de concebir la infancia en la sociedad, aún es una cuenta pendiente en el plano de las prácticas sociales cotidianas.

Garantizar los derechos de las infancias, asegurar el interés supremo de los niños, es una obligación del estado y un desafío cotidiano de todos.

*“Lo que pensemos para los más chicos, habla de quiénes somos y lo que esperamos de nosotros como sociedad. Las políticas públicas de las infancias ponen de manifiesto cual es su postura frente a los derechos y libertades, cual es su visión del mundo y del porvenir (...) pueden convertirnos en protectores de derechos que olvidan la libertad de crecer, cuando no, en asistentes de necesidades en desmedro de toda autonomía”<sup>5</sup>*

## **DOCUMENTO II**

### **La infancia: una construcción social. Transformaciones del concepto de infancia en la Argentina**

A lo largo del proceso de conformación del estado, hacia los siglos XVIII y XIX es posible visualizar un sector de la infancia, que salía del ámbito privado familiar para entrar en el ámbito de las regulaciones públicas, de la mano de la higiene y de la salubridad. Se comienza a regular la crianza, fueron revisadas las prácticas de lactancia, cuestionando el uso de nodrizas y se regulan los deberes maternos, se seculariza la inscripción de los niños reemplazando los registros parroquiales de bautismo y muerte por la inscripción civil y se comienza a construir la salud pública mediante la vacunación masiva y compulsiva. A su vez, desde el derecho civil, con la patria potestad, se instaura el poder y el deber de educar para la moral y el deber públicos, que dominaron la figura del padre. En términos generales, hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX, el período infantil es notablemente más corto que ahora y las prácticas tradicionales de crianza y socialización de la infancia difieren de las definidas alrededor de las nociones de familia “tipo” y de escuela universal. (LLobet, V.2007)

Con la conformación del Estado Nación se va dando un proceso de creación y valoración de un sujeto colectivo infantil sostenido por un proyecto político que, en tanto anticipación de un futuro posible, toma a los niños del presente como actores del mañana.

Se va instalando en el discurso de la modernidad la visión de la niñez como germen de la sociedad política y civil del futuro. En el contexto sociohistórico de llegada masiva de inmigrantes subyacen los debates acerca de la educación universal y pública y el avance y ampliación del Estado en sus políticas de higiene y salud públicas

---

<sup>5</sup> González, M. de los Angeles en “Políticas de Infancia. El paisaje de la ciudadanía.” “Experiencia Rosario, Políticas para la gobernabilidad” Municipalidad de Rosario, 2005-

Esta visión de la infancia contiene una profunda contradicción, en tanto que los niños son concebidos como bisagra con la sociedad futura, a la vez que menores sin derechos propios. Visión en singular, que instala la naturalización de una imagen unívoca de la infancia y divide el mundo infantil en dos territorios claramente diferenciados: el de la infancia, en tanto hijo y alumno (el del niño que vive con su familia, va al médico y a la escuela y es criado desde ciertas pautas) y el de la minoridad (el de los niños que no responden a estos modelos y, por tanto, viven en “situación irregular”). Para los primeros son las escuelas, Ley de educación 1420); para los otros, las instituciones correccionales o asistenciales, instituciones de encierro.

“Niños” y “menores” son los nombres con que el estado ordenó una población infantil compleja y heterogénea: niños (legítimos) hijos – alumnos y menores (ilegítimos) abandonados, huérfanos, asilados.

Ciertos sectores del anarquismo y el socialismo (de mujeres) luchan por democratizar las condiciones sociales, culturales y educativas de los niños pobres. Y, a su vez, sectores del estado, de la oligarquía liberal y católica avanzan en la segmentación de la población infantil en instituciones específicas.

Desde el discurso de la inocencia y protección ante *la situación irregular* de los *menores* se justifica su encierro en instituciones, los llamados Patronatos de Menores, que surgen como estrategia de beneficencia, regulando la vida de los hijos de los inmigrantes, de los criollos pobres.

Dicha visión es empleada como argumento jurídico dando lugar a la sanción de la Ley Agote, del Patronato de menores N° 10.903, del año 1919, primer hito legal que toca a la niñez. La misma otorga al estado la autoridad tutelar responsable de la situación irregular del menor. Se van sumando a este paradigma, profesionales y técnicos: médicos, defensores de menores, etc., construyendo un campo de saberes: el *campo de la minoridad*, fundamentando la intervención profesional.

La infancia es concebida en tanto objeto de la beneficencia, objeto de la asistencia pública, de la protección adulta y del control e intervención estatal. De modo que los discursos desde el Estado, oscilan entre la protección, la represión, el control y la educación.

En este sentido, las primeras miradas de los más pequeños oscilan también en ser considerados objeto de beneficencia a objeto de cuidado, asistencia y custodia.

En 1822 se crea la Escuela de Párvulos de la Sociedad de Beneficencia y en 1924 la Ley Palacios, N° 11.317, da origen a “Guarderías de empresas”. Se crean las “salas cuna” y se va instalando una visión de la infancia desde un carácter normalizador: moralizar, higienizar, desde la llamada “higiene social de la infancia”.

Hacia mediados del siglo XX se produce el auge de un campo de saberes especializados y profesionales sobre la infancia, sobre todo la puericultura e higiene, regulando la alimentación y salud. A su vez, una nueva hegemonía política desde el Estado, construye el principio de que *todos los niños sin distinción son privilegiados*, desde la interpelación política de la niñez se considera a los niños objeto del estado.

En los años ‘60, los cambios demográficos, familiares y de clima cultural y político comienzan una renovación de las relaciones entre adultos y niños. La infancia, como objeto de estudio, es analizada desde distintas disciplinas y saberes científicos: pedagogía, psicología, pediatría, teorías psicológicas centradas en el desarrollo del niño.

Se va dando un pasaje del niño como objeto de cuidado a sujeto de cuidado, a su vez que objetos de los medios masivos, de publicidad y mercado.

La dictadura de 1976- 1983, inaugura una modalidad perversa de renegación de y sustracción de identidades. Además se agrega a la idea de menor abandonado (propia del paradigma anterior), la concepción de *población de riesgo*. Niños villeros, niños de opositores políticos, niños que habitan una calle, que deja de ser espacio de encuentro y socialización, desde la prohibición del encuentro y la cultura pública hasta la privatización que marca la fragmentación social de los años 90.( Llovet V. 2007)

Se instalan formas de control lo privado familiar y de la vida infantil desde el poder autoritario del Estado. Se cuestionan las guarderías desde la acusación de las madres trabajadoras de abandono de sus hijos.

Hacia fines del siglo XX y principios del XXI, las conceptualizaciones sobre la infancia construidas a lo largo del siglo XX, estallan en fenómenos y crisis de todo tipo. Si bien los niños y niñas son concebidos como sujetos sociales, sujetos de derecho (CIDN y Ley de Protección Integral desde el enfoque integral de de derechos plenos) nos encontramos con una realidad que nos plantea que la constitución de las identidades infantiles que se fue dando en nuestro país, permite identificar la presencia de *elementos de homogeneización cultural* de las identidades como resultado de la cultura globalizada, cultura infantil comercial, de estereotipos

y formas de hibridación de los gustos y estilos de vida propios de una cultura mercantilizada: construcción de un estereotipo infantil universal que borra las marcas locales. Y, a su vez, *elementos de diferenciación social* de las identidades infantiles, como resultado de las fracturas sociales profundas que se profundizaron en las décadas de los '90: accesos desiguales a los bienes culturales (como educación) y materiales y experiencias de exclusión de servicios básicos: salud, trabajo- salario, etc. (Carli, 2006)

Este panorama nos sitúa en la actualidad en un enorme desafío y oportunidad de cambio y transformación política, educativa, democrática. Tal es el caso de la Asignación Universal por hijo para la protección social, como derecho constitucional con la contraprestación de la escuela pública y la salud.

### **Niños y niñas: Sujetos en crecimiento, sujetos en constitución**

En este sentido si pensamos, junto a Sandra Carli (1999) que (...) educar en la sociedad contemporánea requiere volver a considerar a los niños como *sujetos en crecimiento, como sujetos que se están constituyendo*, supone reconocer al proceso de conformación de la identidad de la infancia, como abierta, y relacional (no como identidad definida como totalmente sujeta a un orden instituido), lo cual deviene en el reconocimiento de los niños/as atravesados por la historia en su carácter de sujetos en constitución.

También implica pensarlos desde la posibilidad de que devengan sujetos sociales que permanezcan vivos, que lleguen a tener historia, que se respete lo que se ha denominado "derecho al crecimiento".

Instituciones como familias y escuelas, en tanto conjunto de subjetividades que se posicionan de acuerdo con sus propias reglas, como significantes sociales, imprimen importantes marcas en la construcción de la propia subjetividad y la conformación de identidad personal y social.

Así, las identidades, en tanto relacionales, provisorias y abiertas, se van definiendo por la particular inscripción del sujeto en las estructuras (familiares, sociales, políticas, económicas, escolares). Estas nunca están dadas de una vez y para siempre, las experiencias que se construyen sobre ellas son una compleja trama entre deseos, tensiones, posibilidades e historias.

Hablar de subjetividad remite a la experiencia del sujeto. Ese proceso de conformación de las subjetividades de los niños/as, de constitución de los modos de ser y de ver el mundo, se va dando en torno a un continuo movimiento activo y dialéctico de organización y significación de

sus experiencias personales, vinculares y sociales, como escenario fundante donde comienza a inscribirse su historia como sujeto social y de conocimiento ¿Quién soy?; ¿Cómo soy?; ¿Cómo soy para el otro?; ¿Cómo es el mundo para mí?; ¿Cómo soy yo para el mundo? ¿Qué me pasa?

A la vez que niños y niñas se van apropiando del mundo, van construyendo un aprendizaje profundo, estructurante de la subjetividad, afianzando una modalidad propia de ser en el mundo y de ser el mundo para cada uno.

## **Bibliografía**

- ARENDRT Hannah (1993) La condición humana. Paidós. Barcelona.
- BUSTELO E. (2007) El recreo de la infancia. Siglo XXI editores. Bs As.
- CARLI, S. (1991) Infancia y Sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación en PUIGGRÓS, A. y otros Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Bs.As. Galerna.
- CARLI, S. (1992) El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación nueva. En PUIGGRÓS, A. y otros Historia de la educación argentina. III, Escuela Democracia y orden. Bs.As. Galerna.
- CARLI S. Comp. (1999) De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Santillana. Bs.
- CARLI S. Comp. (2006) La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping. Paidós. Bs.As.
- FRABBONI, F. (1984) La educación del niño de 0 a 6 años A, Madrid, Ed.Cincel.
- FRIGERIO G. (2007) Clase 17: Análisis de la constitución de los lazos sociales: destinos y avatares. Curso del CEM/ Punto Seguido (2007) "Infancias y adolescencias: interrogaciones entre saberes y prácticas"
- GONZÁLEZ M. A. (2007) *Los niños soñadores de palabras. (Un trabajo sobre la actuación verbal)* Clase N° 10. Curso de CEM/ Punto Seguido: Infancias y adolescencias: Interrogaciones entre saberes y prácticas.
- KOCHEN G. (2007) *Políticas públicas y políticas sociales.* Clase N° 7. Curso de CEM/ Punto Seguido: Infancias y adolescencias: Interrogaciones entre saberes y prácticas.
- LEVINAS E. (1993) Humanismo del otro hombre. Siglo XXI. México.
- LLOVET V. (2007) Clase 2: *La infancia como cuestión de Estado: una aproximación histórica.*
- CURSO DE POSGRADO LA EDUCACIÓN INICIAL Y LA PRIMERA INFANCIA. FLACSO (2009)
- REBAGLIATI, SENA, MAROTTA, (Coords.) (2009) ¿Jardín maternal o educación maternal? Ecos de una experiencia de formación docente. 0 a 5 La educación de los primeros años. Ediciones Novedades Educativas. Bs As Méjico.
- SOTO, C. y VIOLANTE, R. (Comp.) (2008) Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción. Editorial Paidós. Bs.As.
-



## **María Silvia Rebagliati**

Profesora de educación preescolar, Psicóloga Social. Magíster en filosofía e historia de las ciencias (sociales). Se desempeña como profesora regular del Área de Ciencias Sociales- Realidad Social de la carrera de Nivel Inicial del IFDC de Bariloche. Es coordinadora de investigación y extensión y co-coordinadora y profesora del Postítulo Especialización en Jardín Maternal. Ha participado en la elaboración de los Diseños Curriculares de la Formación Docente en Nivel Inicial y de los Diseños Curriculares de Nivel Inicial y Jardín Maternal (CPE - Río Negro).

## **Teorías del aprendizaje y enfoques sobre el desarrollo infantil. Su implicancia en la elaboración curricular.**

---

Lucía Moreau de Linares - Rosa Windler

### **Introducción**

Los profesionales de la educación en general y del nivel inicial en particular, compartimos la convicción que educar hoy, es una tarea diferente en muchos aspectos a la que se realizaba hace algunos años.

Los cambios en el pasado reciente, son significativos y de diverso orden. Las instituciones de educación infantil incluyen actualmente en su matrícula un alto porcentaje de niños cada vez más pequeños, y es insuficiente la oferta de vacantes según las demandas de la población. La diversidad socioeconómica y cultural se ha acrecentado, y las familias presentan una fuerte diferenciación en lo que refiere a situación socioeconómica, a valores, metas y expectativas para la educación de sus hijos.

Los adelantos en recientes investigaciones, dan cuenta de la importancia de una serie de experiencias desde el nacimiento, que determinan futuros desarrollos en la inteligencia de los niños. Por otra parte el conocimiento universal y tecnológico ha experimentado un aumento y un enriquecimiento de tal magnitud, que ha puesto en cuestión la selección de los contenidos a ser enseñados en el contexto escolar, influyendo notablemente en las prácticas escolares.

Frente a este panorama, ¿cómo se sitúa la educación infantil? Hemos recibido el desafío de considerar las actuales demandas del siglo XXI, para responder a los interrogantes respecto de los conocimientos y habilidades que nuestros alumnos deben aprender en cada nivel educativo. Tanto para desarrollarse como individuos libres, productivos y creativos así como futuros ciudadanos, y miembros de una sociedad que permanentemente registra cambios en su estructura política, social, económica, científica y cultural.

El instrumento pedagógico que recoge, las aspiraciones educativas de una sociedad en una determinada etapa histórica, y procura plasmarlas en un proyecto de cara al presente y al futuro cercano, es precisamente la propuesta curricular, que constituye la temática de este foro.

Los diseños curriculares se dirigen a los docentes para orientar su enseñanza con los niños. La tarea que realizan los docentes con alumnos de estas edades, supone un fuerte compromiso,

por su incidencia en los procesos de constitución subjetiva y en la construcción de conocimientos. Una real comprensión de estos procesos, contempla el contexto socio-económico y cultural de origen y pertenencia de los niños, las costumbres, valores y tradiciones de la familia y comunidad con la cual conviven y los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños vinculados con los aspectos afectivos, sociales, morales, cognitivos y corporales-motrices.

Las concepciones sobre desarrollo infantil fueron variando a lo largo de la historia. El conocimiento sobre los procesos de maduración infantil, los procesos de aprendizaje y socialización, así como las representaciones acerca de cuáles son los cuidados básicos que necesitan los niños para crecer y desarrollarse saludablemente, se fueron nutriendo tanto de descubrimientos científicos como de experiencias sociales y culturales.

Una muestra de ello es el recorrido histórico que fueron teniendo las instituciones que acogen a la infancia hasta llegar a la actual concepción de instituciones educativas. El nivel inicial es entendido como una unidad que abarca los cinco primeros años de vida cuya finalidad es la alfabetización cultural.

Las concepciones tienen un “tono de época”, los paradigmas actuales, que incluyen la articulación de saberes provenientes de diversas disciplinas, y el respeto por diferentes discursos, tienden a reconocer que la complejidad del sujeto infantil y su desarrollo, no puede ser resuelta desde una sola mirada. Cada generación construye ideas sobre aquellas que proveyó la generación anterior. A partir de ellas sostiene algunas certezas, surgen nuevos interrogantes y se proponen nuevas ideas. (Bleichmar, 2005)

La construcción de la mirada tanto de los niños en desarrollo hacia su entorno como de los adultos hacia ellos es una construcción histórico social muy compleja, siempre incompleta y en permanente cambio. Ese enigma despierta permanentemente la curiosidad, la sorpresa y el deseo de conocer cada vez más del otro y del entorno físico, social y cultural.

En esta conferencia se plantearán conceptos centrales de diferentes enfoques teóricos vigentes, que ayudan a la comprensión de los determinantes individuales y sociales en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños, en los primeros años de vida.

Existen teorías fundantes como las elaboradas por los precursores: Freud, Vigotsky y Piaget, que mantienen su vigencia y proveen de herramientas conceptuales necesarias para comprender a los niños pequeños y trabajar con ellos y sus familias. Muchos especialistas

siguieron profundizando en cada uno de esos campos conceptuales, actualizando y enriqueciendo los mismos. Asimismo se expondrán aportes de otros investigadores como Bruner, Rogoff, Riviere, Winnicott, y de las Teorías de la mente.

Actualmente han tenido gran desarrollo las investigaciones y los aportes de las neurociencias, realizados en los primeros años de vida infantil. Estos conocimientos conjugan procesos neurológicos y sociales y colaboran en la comprensión de los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo infantil.

Se analizarán también diferentes prácticas de crianza que pueden favorecer o inhibir procesos de confianza y autonomía de los niños, que se harán visibles en el desarrollo de sus habilidades corporales, motoras y expresivas. Se presentarán los aportes de otros especialistas como Meinel, y Pikler.

### **Las diferentes Teorías psicológicas**

Al encarar la tarea de elaboración curricular, se debe tener en claro que el currículum tiene como interlocutores a los docentes.

No obstante, es importante tomar como protagonista del proceso de enseñanza, la tríada señalada por Chevallard<sup>6</sup> en la que intervienen como integrantes fundamentales: el alumno, el docente y el conocimiento a ser enseñado, siempre contextualizados en el ámbito en el cual este proceso tiene lugar. A esta tríada se suma otro componente, el grupo de pares, por la implicancia que reviste el aprendizaje entre iguales y por el apoyo que ofrece en los vínculos que los niños crean entre sí. Se agregan, además las familias de los niños y las comunidades de la cual provienen. (Este tema ya ha sido tratado, en su conferencia, por la Prof. Silvia Rebagliati)

Las diferentes teorías psicológicas, se han ocupado de encarar aspectos vinculados con el desarrollo y el aprendizaje: cuáles son los factores que inciden en el aprendizaje, qué tipo de conocimientos son más difíciles o más fáciles de asimilar por los alumnos según las edades, cuál debe ser la actitud del docente frente al conocimiento, cuál debe ser su intervención en las actividades, si es el aprendizaje por descubrimiento el beneficioso o el aprendizaje guiado exhaustivamente, si es más productivo organizar las propuestas en forma individual o grupal, etc.

---

<sup>6</sup> Chevallard Yves (2000). *La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Editorial AIQUÉ. Buenos Aires. Argentina.

En relación con uno de los componentes de esta tríada: el alumno; algunos teóricos han indagado sobre cuestiones que focalizan en cómo los niños en sus primeros años de vida, se desarrollan, y construyen o adquieren conocimientos. Hemos señalado que es esta una etapa fundante, tanto desde los aprendizajes que los niños alcanzan en el área afectiva, como en la cognitiva y la social. Tomemos por ejemplo las investigaciones de Jean Piaget, que se basaron en observaciones minuciosas del comportamiento de los niños desde su nacimiento hasta la adolescencia. Este autor en una de sus tantas conclusiones consideró que en los dos primeros años de vida los seres humanos aprendemos más conocimientos que durante el resto de nuestra existencia. O como lo hizo Sigmund Freud, al afirmar la importancia de los cinco primeros años en el desarrollo de la personalidad, o como aseguran los seguidores de las neurociencias que los tres primeros años son vitales para el crecimiento neuronal, y el modo en que éste influye en el desarrollo y el aprendizaje de los sujetos.

Asimismo los autores de las teorías de la mente han considerado que los niños desde muy pequeños poseen “motivos primarios para cooperar y entenderse”, que estos motivos se manifiestan desde los primeros meses de vida y dan lugar a los posteriores sistemas de simbolización y de aprendizajes específicos. (Colwin Trevarthen.1992, 2003).

Como se observa, las diferentes teorías se centran en algunas temáticas referidas a los niños pequeños, explicando aspectos parciales del desarrollo infantil en tanto que otras resultan más abarcativas. La complementación de las mismas ayuda a un entendimiento más cabal e integral del desarrollo de los niños.

Igualmente es importante advertir, respecto de las tendencias aplicacionistas en algunas teorías, que han propuesto trasladar puntualmente los resultados o las metodologías de ciertas investigaciones psicológicas realizadas en diferentes contextos, al campo pedagógico y a la didáctica escolar. Estas extrapolaciones han derivado en malas prácticas educativas. Un claro ejemplo de estas distorsiones, ha sido el haber tomado los estadios piagetianos y las diferentes estructuras como objetivos educativos.

Tomando en consideración que cada niño es singular y único, cabe destacar que los niños “no se amoldan totalmente” a las etapas, estadios, ciclos o fases, dado que sus comportamientos pueden adelantarse o atrasarse. La finalidad de conocer las características de nuestros alumnos, sus pensamientos, sus deseos, cómo construyen conocimientos, de qué modo actúan, busca encontrar en las conceptualizaciones teóricas, factibles respuestas a las

demandas pedagógicas de la educación infantil. Las teorías ayudan en su conocimiento, pero no dan certezas. No obstante, es preciso conocerlas.

Estos mismos y otros desarrollos teóricos se han ocupado también de indagar el lugar del docente en la enseñanza, sus intervenciones, aspectos de su actividad, etc. así como también han investigado las características de los conocimientos de los diferentes campos, áreas y disciplinas y de las distintas modalidades para su mejor enseñanza.

Todas estas temáticas también serán tenidas en cuenta al abordar la producción curricular.

### **Los procesos de Desarrollo y de Aprendizaje**

Al considerar las Teorías del Desarrollo y de Aprendizaje, creemos importante, caracterizar ambos procesos. Es lo mismo hablar de desarrollo que de aprendizaje? Son procesos diferentes? Se superponen? Se complementan? Es alguno de ellos causante del otro? Qué tipos de aprendizaje son los más apropiados para ser promovidos en este nivel?

No hay una definición unívoca en relación con los procesos de desarrollo y de aprendizaje y, en general, son tratados de modo diferente según las teorías. Los teóricos de las líneas psicológicas conductistas consideran que aprendizaje y desarrollo están unidos en un mismo proceso y se superponen. Sostienen que el desarrollo o el aprendizaje, implican el dominio de los reflejos condicionados, la sustitución de las respuestas innatas en modos más complejos y que ambos procesos se reducen a una acumulación progresiva de conocimientos. Sabemos que el conductismo ha derivado en prácticas educativas que han jerarquizado de un modo excesivo la enseñanza mecanicista, memorística y repetitiva. No es esta la metodología apropiada para enseñar en este nivel, y creemos que en ningún otro.

Sin embargo, debemos considerar que la memoria es una función que cumple un papel muy relevante en el aprendizaje. Sin esa capacidad sería imposible conservar aquellos conocimientos importantes para el desarrollo de los sujetos. Lo señalamos porque en virtud de no “ser docentes conductistas” se han dejado de enseñar una serie de contenidos, y se han permitido comportamientos inapropiados, sin poner los necesarios límites.

Existen algunos contenidos que apelan a la ejercitación de la memoria, más que otros, como por ejemplo el aprendizaje de poesías, de adivinanzas, la serie numérica, etc.; en el nivel primario: las tablas de multiplicar, algunas fechas históricas, etc. También sabemos que para que se instale un aprendizaje no alcanza con la realización de una sola actividad. Es preciso repetirlas, aunque en cada propuesta se encontrará una variante para que la misma no resulte

tediosa. Utilizar adecuadamente la ejercitación de la memoria o la repetición de actividades no nos convierte necesariamente en docentes conductistas.

Jean Piaget, en su teoría psicogenética, también denominada teoría constructivista, se refiere al desarrollo cognitivo, y lo caracteriza como el desarrollo de la inteligencia. Si bien esta teoría ha tenido gran influencia en el ámbito educativo, las investigaciones de Piaget no indagaron los problemas del aprendizaje en ámbitos escolares, aunque en sus escritos sí distinguió el aprendizaje en sentido estricto: información específica de algún campo de conocimiento, del aprendizaje en sentido amplio: proceso de desarrollo que involucra la construcción de estructuras cognitivas. Éste desarrollo se extiende desde la primera estructura refleja, integrada por un grupo de reflejos innatos, hasta la estructura lógico- formal, que se constituye en la estructura del máximo nivel de inteligencia. La construcción de estructuras, se realiza por medio de los esquemas de acción del sujeto. Los factores que posibilitan este desarrollo son: la maduración biológica, la experiencia, la transmisión social y el equilibrio cognitivo.

Uno de los conceptos centrales es el proceso de equilibración, el cual es caracterizado como una marcha continua hacia estados de mayor equilibrio. Los desequilibrios que los sujetos perciben como conflictos cognitivos e incluso como contradicciones, demandan de acciones compensadoras y reguladoras de los mismos para alcanzar el equilibrio cognitivo.

Piaget toma de la biología el concepto de homeostasis, que es la adaptación al medio, y explica los procesos psicológicos a través de las invariantes funcionales: asimilación, acomodación y organización. Las define como aquellas funciones que permiten la asimilación de los estímulos del medio a los esquemas del sujeto, según sea la estructura que está transitando: refleja, sensorio-motora, preoperatoria, operatoria concreta o formal. Estos esquemas de asimilación le demandan al sujeto realizar ajustes en sus esquemas de acción y la necesidad de acomodación al objeto que se asimiló. La asimilación y la acomodación derivan en un proceso de adaptación al medio o contexto del sujeto y en un proceso interno de organización de sus esquemas y estructuras que le permiten ir comprendiendo y organizando sus experiencias de vida.

A partir de múltiples observaciones, Piaget elabora una exhaustiva teoría sobre las diferentes organizaciones o estructuras de pensamiento – construcción de la inteligencia- que posibilitan entender cómo actúan y piensan los niños desde su nacimiento, y explica los procesos de construcción de lo real, es decir del mundo externo. Esto involucra la comprensión y organización paulatina de la noción de objeto, espacio, causalidad y tiempo, a partir de sus

más primarias acciones, construyendo esquemas sensorio-motores hasta alcanzar los procesos de representación simbólica con grados de mayor complejidad.

Esta teoría es una herramienta conceptual imprescindible a considerar en la elaboración curricular del nivel inicial, por sus valiosos aportes tanto para la comprensión del pensamiento sensorio motor -primeros dos años de vida-, como para la construcción del pensamiento simbólico e intuitivo en el estadio preoperatorio y el pasaje al pensamiento operacional concreto.

Es primordial tener en cuenta que desde esta teoría, será el sujeto que aprende, en nuestro caso el niño, el protagonista principal en la situación de aprendizaje, dado que se afirma la imposibilidad de construir el conocimiento sino a partir de la acción transformadora del propio sujeto en sus interacciones sobre el mundo circundante. En consecuencia la programación de las actividades deberá tener en cuenta, la importancia de crear escenarios para que los niños puedan accionar sobre los diferentes objetos que se les presentan e ir descubriendo ellos mismos las posibilidades que éstos ofrecen para el conocimiento, confiriéndoles una significación. Los objetos de conocimiento no son necesariamente elementos concretos, sino que son los diferentes contenidos de aprendizaje, que se organizan didácticamente en experiencias que posibiliten la exploración y posterior asimilación por parte de los niños.

Según Piaget el proceso de desarrollo, debería ser tomado en cuenta como prioridad a la hora de fijar los contenidos de aprendizaje de los alumnos, dado que el aprendizaje en sentido estricto debe supeditarse al desarrollo. El aprendizaje, para este autor, va siempre detrás del desarrollo, porque éste progresa más rápido que el aprendizaje. El desarrollo opera como una condición previa del aprendizaje, y nunca es un resultado del mismo.

Muchos autores, seguidores de esta teoría le han adjudicado al docente un lugar de menor intervención en los procesos de enseñanza, caracterizando al rol como guía u orientador y limitando su lugar de enseñante. Tal vez esta inferencia surja de la conocida frase de Piaget que aseveraba: "Todo cuanto enseñamos a un niño, impedimos que lo descubra por sí mismo". Igualmente señalamos que Piaget nunca se ocupó en sus escritos de determinar el papel de los docentes en la enseñanza, respondiendo que él era psicólogo y que ese lugar se lo reservaba a los pedagogos.



Otro de los autores que ha tenido fuerte influencia en el campo educativo es el psicólogo Lew Vigotsky. Sus ideas han recuperado vigencia en virtud de sus concepciones acerca del aprendizaje, y su implicancia en la tarea escolar.

Vigotsky distingue dos líneas cualitativamente diferentes en el proceso de desarrollo. La primera alude a los procesos elementales que tienen su origen en lo biológico y la segunda en las funciones psicológicas superiores, que tiene su origen en lo socio-cultural. Ambas líneas se interrelacionan en la historia de cada sujeto. De esto se deriva que su teoría, es denominada socio-histórica, dado que le otorga al aprendizaje un carácter social específico y en proceso por el cual los niños ingresan desde el nacimiento en la vida social e intelectual de su entorno. Su investigación hace foco en los orígenes y desarrollos de las formas socioculturales del comportamiento y en las funciones psicológicas superiores específicamente humanas: percepción, atención, lenguaje, memoria, pensamiento, etc.

El concepto de aprendizaje refiere a los procesos a través de los cuáles las personas se apropian de nuevos conocimientos, destrezas, valores y habilidades que son inherentes al entorno socio-cultural en el cual viven.

En esta teoría, el sujeto que aprende, no sólo responde a los estímulos que se le presentan, sino que actúa sobre éstos transformándolos. Esto se logra a través de la mediación de instrumentos culturales, que permiten extender su capacidad de acción. Diferencia dos tipos de instrumentos o herramientas mediadores: las herramientas técnicas y los signos o símbolos que constituyen las herramientas psicológicas. Las primeras son más simples y responden al entorno, modificándolo materialmente. Las segundas son de naturaleza más compleja. El sistema de signos usado con mayor asiduidad es el lenguaje hablado. En este caso, los signos no modifican materialmente el entorno, sino que modifican al sujeto que los emplea y permite la interacción de las personas con el medio circundante.

Para este autor, el buen aprendizaje es el que precede al desarrollo. Los aprendizajes dirigen los procesos de desarrollo, es decir que el desarrollo va “a remolque” del aprendizaje. Vigotsky le concede un lugar predominante al proceso de aprendizaje, el cual influye y determina el proceso de Desarrollo.

No obstante la predominancia otorgada al proceso de aprendizaje, considera que ambos procesos: desarrollo y aprendizaje se influyen mutuamente.

El aprendizaje no es solo el producto de la interacción entre el sujeto y el medio; el vínculo que ocurre en el aprendizaje es fundamental en este proceso, que se da entre personas, pares y/o adultos, y nunca tiene lugar en el sujeto aislado.

Cada niño logrará, progresivamente interiorizar los instrumentos de la cultura alcanzando las funciones psicológicas superiores en primer lugar, en su actuación externa compartida: nivel interpsicológico. Este nivel será intrapsicológico, cuando estos instrumentos sean interiorizados como capacidades reales.

Uno de los conceptos centrales en su teoría es el de Zona de desarrollo próximo, concepto que testimonia su visión prospectiva del aprendizaje. La zona de desarrollo próximo, se define como la distancia que existe entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial. Vigotsky entiende que no sólo es deseable ponderar los saberes de los individuos, en un determinado momento, que sería el nivel de desarrollo real, sino que es importante apostar al desarrollo potencial, que será el nivel que puede ser alcanzado con la ayuda de un otro más experto- igual o adulto- y que pueda incidir en la zona de desarrollo próximo. Es esta una perspectiva muy dinámica, que explica el proceso de formación de conocimientos y en el cual el docente tiene un lugar sumamente protagónico. El docente es el mediador entre el medio - natural, social, cultural- y los niños y desempeña un papel muy activo. Asume el compromiso de crear la situación de enseñanza y recupera el rol de “enseñante”. Toma en cuenta lo que los niños ya saben, selecciona los contenidos que han de ser alcanzados, acorde con las necesidades e intereses de sus alumnos y los motiva para que enfrenten los desafíos que suponen los nuevos aprendizajes, en un esfuerzo individual dentro de un determinado grupo.

El docente se constituye en mediador fundamental para potenciar posibilidades de desarrollo real, a través de su acción educativa .

Otros aportes que ayudan a entender la construcción de conocimientos. Modalidades de aprendizaje.

De las teorías constructivistas se deriva el aprendizaje por descubrimiento, modalidad que ha sido tomada por una serie de autores seguidores de esta línea, (Schwebel, Raph, Duckworth)<sup>7</sup>, y otros como Jerome Bruner, que ha seguido tanto a Piaget como a Vigotsky, en sus elaboraciones teóricas.

---

<sup>7</sup> Schwebel Milton, Raph Jane (compiladores) (1980) Piaget en el Aula Editorial Huemul. Bs. As.

Según Bruner, es importante diferenciar el acto de aprender del proceso de desarrollo. Considera que se aprenden conocimientos más complejos según las diferentes estructuras que transita cada sujeto, aunque la adquisición, transformación y evaluación del propio conocimiento es característico en todos los niveles. Otorga a la imitación un lugar fundamental en el proceso de aprendizaje, y la reconoce como una capacidad que en los humanos, desde la niñez, se diferencia de las otras especies, posibilitando al sujeto en desarrollo encarar un paulatino proceso de toma de decisiones y control de las situaciones.

Otro concepto fundamental en su teoría referido a la adquisición del lenguaje tiene que ver con los "formatos", construcción de interacciones conjuntas, que es la forma comunicativa que utilizan las madres en sus interacciones de repetición con los niños, y posibilitan el pasaje de lo prelingüístico a lo lingüístico.

Bruner introduce además el concepto de "andamiaje", relacionado con la idea de Zona de Desarrollo próximo de Vigotsky. El principio fundamental del andamiaje es la ayuda que el adulto otorga al niño en sus esfuerzos y logros, sosteniendo que esta intervención se dará en proporción inversa respecto de las competencias que el niño vaya alcanzando. Cuanto mayor sea la dificultad, mayor deberá ser la intervención para "andamiar" y sostener los avances de los niños, según los problemas que se presenten para su resolución.

El aprendizaje por descubrimiento conlleva una tarea diferente para el alumno; en esta modalidad, los contenidos no se presentan de modo terminado sino que deben ser descubiertos por cada niño. Este descubrimiento o reorganización del material posibilita descubrir algunas relaciones y construir conceptos de los que paulatinamente se irá apropiando.

El aprendizaje por descubrimiento, es una modalidad muy adecuada para incluir en este nivel, dado que posibilita la exploración, que es una de las actividades que en estas edades se deben favorecer. La exploración hace referencia a "todas aquellas situaciones en las cuales los alumnos tienen autonomía para organizar y estructurar sus actuaciones" (Coll, 1990) con el fin de obtener información sobre el mundo que los rodea.

Así mismo fomenta el aprendizaje creativo, posibilita la transferencia a nuevas situaciones, y es sumamente motivador, haciendo valorar más la tarea al exigir mayor trabajo.

Bárbara Rogoff, seguidora de la línea socio-histórica de Vigotsky, que además también refiere a Piaget en sus escritos, elabora en su texto *Aprendices del Pensamiento* (1998) una perspectiva socio-cultural, referida al aprendizaje. Esta autora reconoce que el conocimiento adquirido por

medio del aprendizaje es inseparable del contexto en el que se origina y en el cual es utilizado, y se vincula con las herramientas socio- culturalmente definidas, que determinarán las destrezas y habilidades que el sujeto alcanzará.

Considera que el desarrollo cognitivo de un niño está inmerso en el marco de las relaciones sociales, los instrumentos y las prácticas socioculturales de su entorno. Los adultos organizan ese entorno, de manera explícita e implícita, transmiten expectativas, metas y valores.

Rogoff introduce el concepto de “participación guiada”, que implica generar situaciones de interacción entre adultos y también entre pares tomando en cuenta la situación cultural del contexto en el cual se desarrolla el niño. Para Rogoff el individuo y el mundo social están mutuamente relacionados. "El concepto de participación guiada incluye tanto el papel que desempeña el individuo como el contexto sociocultural. En lugar de intervenir como fuerzas separadas o que interactúan, los esfuerzos individuales, la interacción social y el contexto cultural están intrínsecamente enlazados a través de todo el desarrollo infantil, hasta que los niños llegan a participar plenamente en la actividad social" (Rogoff, 1993)

### **Un lugar para la mente. Los aportes de las neurociencias.**

En la antigüedad se creía que la conciencia residía en el corazón. El camino del corazón a la mente llevó su tiempo, y la comprensión de los complejos procesos que lleva a cabo la mente se sigue debatiendo e investigando actualmente.

Thomas Willis médico y anatomista inglés (1621-1675) fue el primero en sugerir que el cerebro era la residencia de la mente y que las distintas partes del mismo estaban asociadas a funciones cognitivas específicas. Esto llevó a la búsqueda de las localizaciones en el cerebro. Hasta hace no más de diez años se comparaba al cerebro con una máquina compleja: la computadora. Hoy en día se sabe que cualquier tarea mental requiere el concurso de una compleja red de circuitos neuronales que interactúan a su vez con otros circuitos, intercambiando y procesando información. Actualmente las imágenes por resonancia magnética permiten mostrar las regiones del cerebro que se activan frente a diferentes estímulos, una música, un cuadro o el rostro de un amigo.

Mirar un objeto parece una acción simple, sin embargo el cerebro está procesando en simultáneo información muy compleja. No sólo poseemos un área visual, la corteza visual, sino treinta áreas en la parte posterior del cerebro que nos permiten ver e ir comprendiendo el mundo (Ramachandran, 2008). Algunas áreas procesan el color, otras el movimiento o la forma, el cerebro realiza una tarea para descomponer la imagen visual en diferentes aspectos, que son analizados en varias zonas del cerebro y circuitos neuronales, para luego recomponerla. Si pensamos que en nuestras experiencias cotidianas captamos información por medio de todos nuestros sentidos, y que además de observar, reconocemos, recordamos, sentimos emociones, y que todo eso implica la activación simultánea de miles y miles de circuitos neuronales, a una velocidad increíble, es preciso reconocer que, el cerebro humano es la estructura organizada más compleja del universo.

Sorprende también saber que las conexiones neuronales son una construcción social. Gerald Edelman, premio Nobel de Medicina y Fisiología en 1972, postula que las diferentes regiones del cerebro se estructuran en “redes neuronales” durante el desarrollo, y que las mismas, son el resultado de las variadas experiencias de los sujetos con su entorno. También se reconoce en el funcionamiento cerebral la capacidad de modificarse y reorganizarse continuamente. A estos procesos se los definen como “plasticidad neuronal”.

Ambientes confiables y estimulantes favorecen el desarrollo de los procesos neuronales, mientras que un medio ambiente inestable con situaciones de stress produce un efecto negativo en los mismos. Condiciones inadecuadas de crianza inciden de manera diferente, según sea el momento o edad del desarrollo del niño, la naturaleza de las carencias y la duración de las mismas, pudiendo dar lugar a que se reviertan y reorganicen en función de la plasticidad cerebral, o lleguen a producir “daño social del cerebro” (Colombo, 2007). Cuando se fracasa de manera recurrente en la creación de significados compartidos entre los niños y los adultos significativos, los pequeños sienten desorientación, manifiestan ansiedad, temor y retraimiento. Múltiples son los autores que señalan la importancia de estas nuevas concepciones sobre el funcionamiento cerebral en diferentes áreas del conocimiento. (Candau, 2002, Peralta, 2001, Colombo, 2007)

Desde la educación infantil permite comprender de qué manera el medio ambiente social, emocional y físico logra que, en los primeros años de vida, se organicen experiencias y conocimientos que favorezcan el establecimiento de sentimientos de seguridad y

reconocimiento de personas y situaciones. Las acciones y relaciones establecen circuitos neuronales particulares en cada individuo.

Hay que recordar que la mente es un sistema de representaciones, visuales, verbales y situacionales y que el bebé recién nacido trae una potencialidad de funcionamiento más que interesante. Entre todos los sonidos reconoce la voz humana y especialmente la de la madre, presta atención al rostro humano y a partir de las primeras interacciones con sus padres o cuidadores comienza a sintonizar con ellos. La asiduidad de la experiencia con los fenómenos reales crea las relaciones de significación (Perner, 1994). Cuando se impide la continuidad de las rutinas, ya sea familiares, o escolares, se ven interferidos los procesos de comprensión infantil y construcción del conocimiento. Desde las investigaciones de psicólogos cognitivos se reconocen capacidades innatas en bebés pequeños que suscitan el vínculo y cuidado del adulto, a partir de los cuales los bebés y los adultos encargados de su crianza, establecen formatos de sintonización y armonización.

Saber que los niños pequeños necesitan tiempo para observar, tiempo para comprender situaciones, reiteración de experiencias para ir estableciendo relaciones de significación, son conocimientos indispensables para diseñar escenarios y propuestas a nivel educativo en el nivel inicial.

Entre los tres y cinco años continúa el proceso de mielinización de las neuronas, lo que aumenta la velocidad de conducción de los impulsos, y los niños están en condiciones de desplegar más habilidades sensoriales, motoras, cognitivas y sociales. Alrededor de los cuatro y cinco años se observan cambios notables en los niños en cuanto a la autoregulación y el desarrollo mental, asociadas al lóbulo frontal, especialmente las funciones que tienen que ver con el control, la anticipación y planeamiento de la conducta, tanto como el despliegue de funciones sociales que dan lugar la comprensión de intenciones de los otros, bromas y metáforas.

A esta nueva función se la denomina “Teoría de la mente”. “Es un subsistema cognitivo que sirve de soporte a las relaciones interpersonales con las cuales se puede predecir, comprender, interpretar y explicar tanto la conducta propia como la ajena” (Riviere, 1989). Es una competencia específica del dominio psicosocial que permite comprender las diferencias fundamentales que se encuentran en los comportamientos de los niños de 4 y 5 años con respecto a los más pequeños. La curiosidad, las preguntas para comprender algo que les llama la atención, la sagacidad, la posibilidad de captar el doble sentido de algunas frases, la

comprensión de metáforas simples, la creación e invención de juegos, bromas y la creciente expresión verbal, son algunos de sus ejemplos.

Consideramos que los conocimientos que proveen las neurociencias confirman y redefinen en ese nivel, conductas y procesos que fueron explicados por otros teóricos.

La subjetividad, la conformación del sí mismo es un proceso conciente e inconsciente que se va dando a medida que el sujeto organiza sus experiencias de vida tanto en el hogar como en la escuela. Conocer la vinculación entre las experiencias de socialización, la apropiación cultural de los niños y los aportes de la neurociencia aportan a la noción de complejidad que demanda, en la actualidad la labor educativa.

### **Las Funciones Mentales. Angel Rivière**

Ángel Riviere señala que en toda situación educativa se dan muchos procesos simultáneos, algunos de ellos son rápidos y automáticos mientras que otros requieren de funciones más complejas y comprometen la atención y la conciencia del sujeto, demandando mayor energía.

De este modo Riviere, caracteriza cuatro tipos de funciones mentales a las que denomina del Tipo 1, 2, 3 y 4.

Como ejemplo de la Función Tipo 1, menciona el establecimiento de brillo por el sistema ocular, la sensibilidad a la voz humana. La Función tipo 2 consiste en las representaciones elementales del mundo físico y social que rodea al sujeto y lleva a la construcción de la noción de objeto permanente. Los animales también poseen este tipo de funciones: Tipo 1 y 2, aunque el ser humano las realiza de manera diferente. A partir de estas funciones, que son automáticas y no conscientes, el sujeto va aprendiendo, interioriza los invariantes de su entorno, experiencia necesaria para adaptarse al medio ambiente e ir reconociendo, objetos, personas y lugares. Interioriza también formas de relación provenientes de su contexto cultural específico.

Las funciones tipo 3 son específicas de la especie humana, consisten en las posibilidades simbólicas, especialmente el aprendizaje de la lengua, la creación de ficción y comprensión y atribución de mente a otros: "teoría de la mente". Se conocen también como procesos de "humanización", implican procesos de intersubjetividad, conciencia de sí mismo y de los otros. A pesar de su complejidad estas funciones no requieren de una enseñanza explícita sino que basta que se den las condiciones de un medio ambiente estable, que brinde seguridad y provea de estímulos sociales y culturales ricos para que se desarrollen.

Las funciones tipo 4 según Riviere no están determinadas por el genoma (especie humana), son muy sensibles a la interacción humana y requieren de formas especializadas de interacción bien diferentes a las de la crianza. Se trata de los conocimientos que aprende el niño por esfuerzo consciente y requieren de enseñanza intencional que conducen a apropiarse de instrumentos culturales específicos y más complejos como la escritura, el aprendizaje de la matemática, la historia, la biología y tantos otros conocimientos elaborados por el hombre. Exigen atención selectiva, esfuerzo, son instrumentos culturales para representar el mundo y poder operar en él. A su vez son vulnerables, inconstantes y muy susceptibles de olvido. Estas funciones son las que se incluyen en el campo específico de la educación y que acompañarán al sujeto a lo largo de su vida.

### **El desarrollo desde la perspectiva Psicoanalítica. Sigmund Freud.**

La teoría de Freud, constituye un aporte sumamente valorado por los psicólogos y educadores de varias generaciones, y es fundamental para entender la naturaleza de la constitución subjetiva, especialmente en el área afectiva. Esta teoría dio lugar a la creación de nuevas teorías que se inscriben en la tradición psicoanalítica.

El psicoanálisis ha sido una de las primeras teorías que explica el desarrollo introduciendo la perspectiva genética. En los desarrollos de Freud, la infancia ocupa un valor muy destacado, al afirmar que las experiencias y conflictos que surgen en esta etapa son los que determinan el actual y futuro desarrollo del sujeto. De esta concepción nace la conocida aseveración que teñirá gran parte de la psicología del siglo XX: “El niño es el padre del hombre”.

Un aspecto central en las teorías del desarrollo infantil son las tesis centrales de Sigmund Freud sobre las series complementarias, la organización del aparato psíquico y la sexualidad infantil (1968).

La teoría de las series complementarias considera de importancia relevante como factor constitucional a la dotación innata del sujeto, como factor disposicional las experiencias durante los primeros cinco años de vida y como factor desencadenante a las experiencias actuales que perturban el equilibrio. Estas series obran como determinantes dinámicas y singulares de la organización psíquica de las personas. Estos serían como tres eslabones que se implican recíprocamente. Es una visión de avanzada que permite incluir la noción de complejidad y se aleja de concepciones deterministas de su época. Tiene gran vigencia en la actualidad y permite considerar lo constitucional, lo genético, y lo adquirido durante el



embarazo y el parto. Nadie pone en duda, desde cualquier perspectiva teórica la importancia que se le otorga a los primeros cinco años de vida en el desarrollo infantil.

Las tópicas o teorías que explican las cualidades psíquicas: Inconsciente, preconsciente y consciente y la estructuración del aparato psíquico: Ello, Yo y Superyo, son herramientas conceptuales necesarias para aproximarse a la complejidad del mundo emocional infantil. Así como también las teorías sobre la organización sexual infantil que permiten comprender la curiosidad infantil, comportamientos observables en los jardines que en épocas anteriores, causaban desconcierto y eran severamente censurados : exhibición, tocamientos, preguntas, mentiras, hurtos.

Es fundamental esta teoría para comprender que la sexualidad está presente en la vida de los sujetos desde su nacimiento, y atraviesa distintas fases y etapas en su desarrollo. Cada una de estas fases configura zonas y modos diferentes de expresión. Con esta aseveración, Freud quiebra el mito sostenido hasta entonces de que la sexualidad recién irrumpe en la adolescencia, y afirma la existencia de una sexualidad infantil previa.

Según este autor, los niños construyen sus propias hipótesis acerca de cómo es el intercambio sexual entre adultos, cómo nacen los niños, cómo se gestan, etc. De este modo se inician en una actividad que responde a la pulsión de saber o de investigar, elaborando teorías sexuales infantiles. Lo que impulsa a un niño hacia la investigación, afirma Freud, son sus experiencias de vida por ejemplo, el nacimiento de un hermano o la relación con niños del sexo opuesto en el jardín de infantes.

Cuando los niños captan las diferencias entre los sexos, surgen los interrogantes por cuestiones vinculadas con el nacimiento, la vida y la muerte. Es necesario responder a sus preguntas con la verdad y sin evasivas, en lenguaje simple. Tampoco se requiere brindar mayor información que la que solicitan. Estas explicaciones ayudarán a construir confianza y seguridad para que vuelvan a preguntar con libertad.

Actualmente en las instituciones infantiles se han incluido algunos contenidos referidos a la educación sexual, que tiene que ver con conocimientos que ayuden a los niños a conocerse, a conocer y nombrar las partes íntimas de su cuerpo y además para preservar a los niños de posibles agresiones, tocamientos y abusos por parte de adultos o sujetos mayores que ellos.

Estos contenidos no se trabajarán en el grupo total, sino en pequeños grupos o de modo individual.

Los aportes de esta teoría para comprender la influencia de los procesos inconscientes en los comportamientos infantiles resultan de gran ayuda a los educadores.

### **El lenguaje del cuerpo y los aprendizajes para afianzarlo.**

Cada individuo va creando su estilo personal de movimiento corporal, un estilo no verbal, sino gestual y corporal que lo define y caracteriza (Tortora, 2008). Ese estilo es una construcción relacional que implica la experiencia de vivir el propio cuerpo a lo largo del desarrollo vital, en determinados contextos sociales. Procesos de imitación, interiorización, calidades en el vínculo emocional, y formatos de interacciones recíprocas, tienen lugar tanto en la estructuración del esquema corporal como en el desarrollo de la identidad de cada sujeto.

La construcción de la noción del propio cuerpo tiene sus inicios desde el nacimiento. Didier Anzieu (1978) plantea tres funciones de ese “Yo piel”, que se va construyendo a partir del contacto, la manera de ser alzado, mecido, mirado y todas las experiencias de sostén, tanto emocional como físico que se van organizando durante la crianza. Mediante las interacciones el niño va construyendo la función de “bolsa” o membrana que contiene y va delimitando su interior; la función de “superficie” que marca el límite entre el afuera y el adentro y dará lugar a los procesos de diferenciación entre el yo y el no yo, y la función de “intercambio” por donde transita la sensibilidad y la intersubjetividad.

Winnicott (1993) describe tres etapas según el grado de dependencia del ser humano con respecto al medio ambiente: “dependencia absoluta”, “dependencia relativa” y “hacia la independencia”, dado que señala que toda la vida necesitamos sostener grados de dependencia emocional. También define procesos fundamentales en la constitución subjetiva de los niños. La experiencia de integración psicosomática que dará lugar al sentimiento de unidad. Los procesos que define como personalización que implican la experiencia de “ser una persona que habita en un cuerpo”, también llamada residencia, vivir en su cuerpo. Los complejos procesos de vinculación con el espacio exterior, el espacio transicional y la ubicación espacio temporal, la vivacidad y la creatividad.

Todos los niños del mundo traen, salvo excepciones producidas por trastornos específicos en el área motora, la posibilidad de moverse, y paulatinamente desplazarse reptando, mediante el gateo, lograr sentarse sin ayuda, pararse y caminar. Sus primeros movimientos son masivos e incontrolados; alrededor de los tres o cuatro primeros meses de vida comienzan a coordinar acciones entre la mano y la vista, paulatinamente irán adquiriendo, por maduración y experiencias sociales, movimientos coordinados.

Gradualmente perfeccionan su marcha y logran desarrollar formas motoras múltiples como trepar, subir, correr, saltar, lanzar, recibir, empujar, traccionar y colgarse, durante los primeros cinco años de vida. Tienen lugar, también, los procesos de definición de la lateralidad, el control del equilibrio, fuerza, velocidad y precisión (Meinel y Schnabel, 1987).

Las prácticas de crianza podrán favorecer o inhibir procesos de confianza y autonomía en los niños que marcarán las características para desarrollar sus habilidades corporales, motoras y expresivas. Estos conceptos incluyen tanto lo referido al desarrollo de la motricidad gruesa, que implica los grandes movimientos y el control esfinteriano, así como el desarrollo de la motricidad fina, en su función expresiva gráfica, en el control de los movimientos para jugar y alimentarse.

Emmi Pikler (1985) señala, a partir de sus investigaciones en el Instituto Loczy de Budapest, el modo en los niños logran desarrollar su actividad motora, de manera espontánea, y con grados de autonomía mayores, cuando el acompañamiento del adulto se realiza sin forzar al niño a estar en alguna posición que no logre por sí mismo. Desde esta perspectiva no se recomienda sentar al niño con almohadones antes de que el pequeño logre por sí solo esa posición, de la misma manera que se desaconseja el uso de andadores para supuestamente favorecer el desarrollo de la marcha.

Es importante, para trabajar en estas edades tempranas, recordar que cada niño tiene su tiempo de desarrollo, y que lo más importante es “el estar disponible, el saber esperar, y no pretender, en un alarde de aparente eficacia, que es la proyección de la ansiedad pedagógica, precipitar una evolución que requiere un tiempo suficientemente largo de integración para permitir el investimento y la superación progresivas del placer ligado a cada etapa.” (Lapierre y Aucouturier, 1985, pág. 32).

La perspectiva teórica de Ana Freud (1975) acerca de las líneas del desarrollo es una herramienta conceptual interesante. Esta autora plantea la conquista progresiva de los niños desde la lactancia hasta la alimentación con mayores grados de autonomía; desde la incontinencia hacia el control esfinteriano, del estado de dependencia absoluta en el cuidado de su cuerpo hacia la responsabilidad por el mismo; el interés sobre el propio cuerpo hacia los juguetes, los juegos y la realización de diferentes tareas. Considera también diferentes trastornos que pueden surgir en el sueño, la alimentación, el destete y los tradicionales berrinches o conductas de oposición y negativismo que, desde la óptica del psicoanálisis, implica los procesos relacionales entre el niño y el adulto a cargo de su crianza.

Algunos autores como Le Boulch o Lapierre (1985), entre muchos otros, han aportado para la comprensión de las relaciones existentes entre el cuerpo y la mente, pensamiento, afecto y movimiento. Estos desarrollos teóricos colaboran para una perspectiva integradora de cómo las diferentes dimensiones interactúan entre sí, entendiendo al movimiento y al cuerpo como un substrato básico para la construcción de la identidad personal y del mundo circundante. Con el cuerpo y a través de él, los sujetos se comunican, se conocen a sí mismos y a los otros, y se relacionan y aprenden acerca del entorno socio-cultural.

Es fundamental que los problemas del desarrollo vinculados con los aspectos motores y corporales sean también conocidos por los docentes: desórdenes derivados de la nutrición, malformaciones físicas, anomalías neurológico-sensoriales, distintas formas de epilepsias, parálisis, perturbaciones de la visión, la audición, entre otros. Esto ayudará para alertar a los padres y posibilitar la atención de los posibles trastornos infantiles

### **Una mirada sobre lo grupal. El respeto de los límites y las normas.**

Las investigaciones realizadas en 1983 por Mira Stambak, Barriere, Bonica, Maisonet, Musatti, Rayna y Verba estudian los procesos de socialización en niños menores de cuatro años que concurren a instituciones educativas: guarderías y jardines de infantes. Señalan que la concepción del niño “egocéntrico” que se sostenía en esa época, desestimaba las posibilidades infantiles para desarrollar actividades grupales. Sus investigaciones muestran, por el contrario, que las interacciones y la voluntad de comunicarse de los niños pequeños, son intensas y variadas. Los intercambios suelen ser diversos y prolongados pero no se dan en cualquier condición.

La creación de diversos contextos va a favorecer la experimentación física de los objetos y la participación de juegos motores o simbólicos. Cuando se dan juegos corporales se observa la intención de los pequeños de comunicarse y de compartir emociones mediante gritos, risas, originándose, muy habitualmente un “contagio emocional”.

Los niños producen sus acciones motoras, observan e imitan a sus pares generándose ricas interacciones desde temprana edad. Hay otras situaciones en donde un niño es el que genera la idea y otros se acoplan llevando objetos, como por ejemplo jugar a cocinar o servir la mesa. Se puede apreciar que los niños actúan sin decir lo que van a hacer, comprenden los actos de sus compañeros de sala y las ideas que expresan los mismos y se integran en el juego.

Por otro lado, además de organizar escenarios específicos, selección de materiales y propuestas, para poder comprenderlos se requieren de una observación que también sepa mirar al grupo en su conjunto, y saber que el docente es participe activo en la conformación y dinámica del mismo (Souto, 1993).

Otro de los reconocimientos tempranos a las actividades grupales en los niños proviene del campo de la psicomotricidad. Lapièrre y Aucouturier (1985) consideran que la vida en grupo en los niños es una dimensión esencial para comprender los comportamientos de los mismos. Particularmente estos autores reflexionan acerca de la inclusión de niños que tienen dificultades, hoy definidas como NEE (Necesidades Educativas Especiales), señalando que la aceptación e integración, por parte de sus compañeros y docentes, es un factor necesario para su buena evolución. El trabajo radica en aceptar las diferencias, reconocerlas y encontrar formas de vincularse, poder ayudar y cooperar.

Muchas veces se observan en las prácticas docentes formatos estereotipados para trabajar en grupo, como por ejemplo “la ronda de intercambio”, en donde los niños tienen que sentarse en ronda, estar quietos y escuchar a los compañeros que deben hablar cada uno a su turno; salir o entrar a la sala “formando fila”. Es importante saber que en los grupos surgen espontáneamente situaciones entre los niños que hay que saber utilizar y orientar. El docente debe reconocer que desde la sala de los bebés hasta la sala de cinco años, él se hace cargo de la conducción de niños y de su modalidad de conducción dependerá el clima que se vaya construyendo en el grupo. Las dinámicas de los pequeños grupos (Anzieu, Martin, 1971) existen también en las configuraciones grupales entre los tres y los cinco años, con liderazgos y fuerzas tanto cohesivas como disruptivas.

La vida en grupo es un elemento importante ya que permite el reconocimiento y el establecimiento de normas que regulan las relaciones personales discriminando entre los deseos individuales y la consideración de lo grupal. Algunas perspectivas teóricas como el enfoque sociogrupal señalan que las normas van surgiendo espontáneamente en los intercambios de un grupo, a veces de manera más explícita y otras de forma implícita. Se van dando acuerdos grupales acerca de lo que está aceptado o lo que no está permitido en el grupo. Cuando alguno desconoce la norma puede ser excluido del juego. La mirada de los otros sobre nuestros actos también funciona como reguladora de nuestras conductas y puede colaborar en querer estar integrado en el grupo sintiendo los efectos de seguridad que brinda la pertenencia al mismo.

Desde muy pequeños los niños van comprendiendo las normas o límites entre lo permitido y lo prohibido. Si pensamos en el alejamiento de un bebé gateando, un deambulador que mira desafiante al adulto para correr hacia la “zona” de lo prohibido generando una persecución cariñosa que termina en un juego con el adulto, podemos considerar los fenómenos conscientes y no conscientes implicados en estos procesos.

Los límites son las indicaciones y los señalamientos que se despliegan, tanto desde la palabra como desde la acción, para enseñar a los niños a entender y a actuar acorde a ciertas pautas sociales, necesarias para cuidar la tarea compartida. Con el tiempo, los pequeños convertirán en propios, las indicaciones y los mensajes de los adultos significativos. Este proceso conducirá a que los niños tomen conciencia de la importancia de los vínculos con los otros niños, al progresivo control de sus impulsos y al logro de conductas de mayor interacción social.

Desde la perspectiva psicoanalítica la construcción de las normas y la moral están asociadas a la estructuración del superyo como instancia psíquica que tiene por función modelar las conductas de los niños controlando los deseos y la adecuación a la realidad.

Las actitudes, las pautas y los valores son producto del trabajo conjunto que todos los miembros de la institución escolar se propongan realizar con los niños, para que éstos gradualmente se apropien de ellos.

### **La significación del juego infantil.**

El juego es una de las manifestaciones del desarrollo del individuo que involucra todas sus esferas: la afectividad, la motricidad, la cognición, y la socialización. Cabe destacar el significado y la importancia que la actividad lúdica reviste para esta etapa de la infancia, así como en las siguientes etapas del desarrollo. Es fundamental dedicarle al juego un apartado en la estructura curricular.

En la historia de la Psicología y Pedagogía de este nivel, el juego ha ocupado un lugar de relevancia en los textos de los distintos autores, quienes se han preocupado por explicar las razones de este fenómeno para el desarrollo del niño, así como su utilidad en la enseñanza. Sin embargo su presencia en la vida cotidiana del jardín ha sido muy fluctuante, con períodos de mayor auge y otros, de menor protagonismo.

Los investigadores que se han dedicado al estudio del juego infantil lo han caracterizado como la actividad fundamental de la niñez afirmando que el juego es vida.

"No se debería decir de un niño solamente que 'crece', habría que decir que se 'desarrolla' por el juego. Por el juego hace actuar las posibilidades que surgen de su estructura particular, realiza las potencias virtuales que afloran sucesivamente a la superficie de su ser, las asimila y las desarrolla, las une y las complica, coordina su ser y le da vigor".( Chateau. )<sup>8</sup>

De los psicólogos que se han ocupado este tema en épocas anteriores podemos mencionar, entre tantos otros, las teorías de Friedrich Schiller (1805) y de Herbert Spencer(1903) referidas a que el juego resuelve el excedente de energía que tienen los niños, Stanley Hall ( 1915) en su teoría de la recapitulación sostiene que los juegos posibilitan la restauración de ciertos instintos que en virtud de la evolución de la especie se han ido extinguiendo, y Karl Groos (1902) que sostiene la teoría del ejercicio preparatorio, explicando que la función que cumple el juego es la de completar las tareas vitales en virtud de un ulterior desarrollo, cobrando el carácter de pre ejercicio, anterior al futuro trabajo.

Así mismo la mayor parte de las teorías que hemos desarrollado a lo largo de este escrito, han dedicado un capítulo al juego infantil, destacando su importancia para el desarrollo y en ciertos casos para el aprendizaje.

Para Freud el juego es ante todo una manifestación de la personalidad, y obra como un escape a las tendencias reprimidas. Permite aflorar las inclinaciones que la sociedad considera inadecuadas o perjudiciales, sobre las cuales se ejerce una especie de represión. El juego procura una satisfacción derivada en forma más o menos encubierta. A través del juego el niño modifica la realidad, y anula sus experiencias dolorosas y angustiantes.

Winnicott le confiere al juego infantil diferentes significados: manifestar placer, expresar agresión, controlar la ansiedad, adquirir experiencia, establecer contactos sociales, integración de la personalidad, comunicación con los otros.

Sostiene que la agresión que los niños liberan en el juego, es un modo de sublimación dado que se expresa en una actividad que adopta características constructivas. Los niños juegan para controlar la ansiedad o las ideas e impulsos que conducen a ésta. Es preciso que el juego genere un determinado monto de ansiedad, pero que no sea excedido y transformado en angustia.

---

<sup>8</sup>Chateau, J. (1987) *Psicología de los Juegos Infantiles*. Kapelusz Buenos Aires

Según Winnicott el niño encuentra un modo de desarrollar su fantasía a través del juego. Para este autor: “El juego es la prueba continua de la capacidad creadora que significa estar vivo”<sup>9</sup>

Para Piaget, en el juego se verifica una predominancia de la asimilación sobre la acomodación. En el juego todo sería posible, dado que la realidad se adaptaría a lo que el sujeto desea. Se cuestiona si esto significaría que sea desinteresado, y serio, si entraña placer en el sentido absoluto del término, y lo caracteriza como búsqueda del placer. Asimismo se cuestiona si el juego como afirman otros autores, carecería de estructura organizada, y acepta sin dudar la cualidad que señala al juego como liberador de conflictos. Es conocida su clasificación de los juegos: funcionales, simbólicos y reglados, que se corresponden con las etapas o estadios del desarrollo.

Vigotsky considera que el juego crea una zona de desarrollo próximo dado que durante el mismo, el niño está siempre más avanzado que en su conducta cotidiana. Este autor afirma que en el juego el niño “es una cabeza más alto de lo que en realidad es”. Sostiene que el juego condensa las tendencias evolutivas y afirma que éste se modifica transformándose en la concreción de un objetivo, es decir que el juego no es una actividad sin objetivos. Son las reglas las que le darán sentido al juego, ya que se constituyen en su desafío. Señala la relativa libertad que entraña el juego dado que si bien lo libera de la coacción, las acciones del niño están subordinadas al significado de los objetos y el niño obra en consecuencia. Vigotsky le adscribe al juego la característica de ser serio.

Para Bruner el juego es un medio para minimizar las consecuencias de las propias acciones y, por lo tanto de aprender en una situación menos arriesgada. Bruner considera que en el juego el niño logra fines sin proponérselo, y que estas condiciones del juego le evitan la frustración. El juego permitiría la posibilidad de ensayar combinaciones de conductas y explorar la manipulación de instrumentos descubriendo sus posibilidades.

Los espacios y tiempos de juego, en las instituciones educativas infantiles, deben respetar la necesidad de jugar del niño de modo libre y no condicionado, como su forma más eficaz y adecuada para conocer y conocerse, para expresar, para establecer contactos sociales, para comunicarse, para comprender y ubicarse en la realidad.

---

<sup>9</sup>Winnicott, D. 1960. El niño y el mundo externo. Ediciones Hormé.



## **A modo de cierre**

Hemos presentado un recorrido por algunas de las teorías psicológicas que, esperamos, colaborarán para la mejor comprensión de la tarea educativa en el Nivel inicial y también, para tomar decisiones en la tarea de producción curricular. Sin duda, la selección teórica realizada no es exhaustiva y habrá otros autores cuyos aportes sean de valor para ser considerados. La tarea de elaboración curricular es compleja y demanda mucha lectura, reflexión y debate por parte de los que la producen así como de los receptores, quienes deberían ser consultados previamente a la redacción definitiva del documento curricular. Como han señalado diversos autores - Stenhouse 1987, Schön 1998- , la reflexión sobre la práctica docente, en especial la propia, es uno de los principales instrumentos para mejorar y elevar la calidad de la enseñanza que brindamos a los niños. Esperamos que lo volcado en estas páginas permita abrir un intercambio y un debate, sobre varios aspectos de la problemática educativa de nuestro nivel inicial, tan imperativos como motivadores.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Anzieu, D. y Otros. (1987). El Yo Piel. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bleichmar, S. (2005). La subjetividad en riesgo. Buenos aires: Topía. (128 pág.).
- Bruner, J. Acción, pensamiento y lenguaje, Madrid, Alianza, 1989.
- Bruner, J., (1988). Desarrollo Cognitivo y Educación. Seleccionado por Jesús Palacios. Ed. Morata. Madrid,
- Bruner, J. (1986). El habla del niño, Barcelona, Paidós,
- Candau, J. (2002). Antropología de la memoria. Buenos aires: Nueva Visión. (125
- Calmels, D. (2001). Del sostén a la transgresión. El cuerpo en la crianza. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Chevallard Yves(2000). La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Editorial Aique. Buenos Aires. Argentina
- Colombo, J. (editor). (2007). Pobreza y desarrollo infantil. Una contribución interdisciplinaria. Buenos aires: Paidós.
- Chateau, J. (1987 ) Psicología de los Juegos Infantiles. Kapelusz Buenos Aires
- Duckworth, Eleonora. (1980). El tener ideas brillantes en Schwebel y Raph, Piaget en el aula. Huemul. Bs. As.
- Erikson, E. (2000). El ciclo vital completado. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, A. (1975). Normalidad y patología en la niñez. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. (1968). Esquema del psicoanálisis – Compendio del psicoanálisis. (cap. I, II y III). Obras Completas Tomo III, Biblioteca Nueva, Madrid.

Freud, S. (1968). La organización genital infantil. Teorías sexuales de los niños. En Obras Completas, Tomo I Biblioteca Nueva Madrid.

Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1985). Simbología del movimiento. Psicomotricidad y educación. Mexico: Editorial científico Médica.

Maturana, H. y Varela, F. (1999). El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano. Barcelona: Debate.

Le Boulch, J. (1978.) Hacia una ciencia del movimiento humano, Buenos Aires, Paidós,

Meinel, K. y Schnabel, G. (1987).El desarrollo motor del ser humano desde el nacimiento hasta la edad avanzada. En K. Meinel y G. Schnabel, Teoría del movimiento. Buenos Aires: Stadium.

Mora, J. y Palacios J. (1998). Desarrollo físico y psicomotor a lo largo de los años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. (Compiladores), Desarrollo Psicológico y Educación I Psicología Evolutiva (cap. 8), Alianza, Madrid.

Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1993) (compiladores). Desarrollo psicológico y procesos educativos, cap. 25 Desarrollo psicológico y educación I. Psicología Evolutiva. Madrid: Alianza.

Peralta, V. (2001). La educación de los niños en sus primeros dos años de vida: avances y desafíos frente al nuevo siglo. El mundo del bebé. Colección de 0 a 5. Nº35. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Perner, J. ( 1994) Comprender la mente representacional. Barcelona: Paidós.

Piaget Jean: (1969).Psicología y Pedagogía. Editorial Ariel, Barcelona,

Piaget Jean: (2007) El nacimiento de la inteligencia. Editorial Crítica, España.

Piaget, J. (1937) La construcción de lo real en el niño. Proteo. Buenos Aires,

Piaget, J. e Inhelder, B. (1964). La representación del espacio en el niño, París, P.U.F.,

Piaget, J. y Inhelder, B. (1969)Psicología del niño. Morata. Madrid.

Piaget, J. (1966). La formación del símbolo en el niño México, Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (1972.): Estudios de Psicología Genética. Emecé. Buenos Aires.

Pikler,E. (1985). Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global. Madrid: Narcea.

Ramachandran, V.S. (2008). Los laberintos del cerebro. España: La liebre de marzo. (148 pág.)

Schnitman, D. F. (compiladora) (2002). Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Buenos Aires: Paidós. (464 pág.)

Riviere, A., 1990. La psicología de Vigotsky. Ed. Aprendizaje Visor. Madrid.

Riviére A., Nuñez, M. (1996).La mirada mental. Buenos Aires: Aique.

Riviere, A. (1990). Origen y desarrollo de la función simbólica en el niño. ( cap.7). En Palacios, Marchesi, A. Coll, (compiladores) Desarrollo psicológico y educación I Psicología Evolutiva. Alianza. Madrid.

Stambak, M. y Otros. (1983). Los bebés entre ellos. Barcelona: Gedisa.

Souto, M. (1993). Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires: Miño y Dávila

Schwebel M., Raph J. ( compiladores) ( 1980) Piaget en el Aula Editorial Huemul. Bs. As.

Tortora, S. (2008). La DMT en el tratamiento de niños pequeños. Diferentes puntos de vista. En Wengrower, H. Chaikin, S. (coords.) La vida es danza. Barcelona: Gedisa.

Valdez, D. (2009). Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas. Buenos Aires: Paidós. (204 pág.)

Vigotsky, L. S. (1996.)La imaginación y el arte en la infancia, México, Fontamara,

Vygotsky, L. S. (1979.) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Ed. Grijalbo, Barcelona.

Vygotsky, L. S. 1992. Pensamiento y Lenguaje. Fausto. Bs. As.

Wertsch, J.B. 1988. Vigotsky y la formación social de la mente. Paidós. Barcelona

Winnicott, W. (1993). Los procesos de maduración y el ambiente facilitados. Bs As: Paidós.

Winnicott, D. (1972). Realidad y juego. Gedisa. Madrid.

Winnicott , D. (1960). El niño y el mundo externo. Ediciones Hormé.

---

### **Lucía Moreau de Linares**

Licenciada en Psicología (UBA). Doctorando en la Facultad de Psicología (UBA). Docente en la Carrera de Musicoterapia de la Facultad de Psicología (UBA). Investigadora del Departamento de Investigaciones de la Facultad de Psicología (UBA). Profesora e investigadora del ISPEI “Sara C. de Eccleston” y la Escuela Normal Superior N°: 10 “Juan B. Alberdi”. Autora de diversas publicaciones en el área de desarrollo infantil y Jardín Maternal.

### **Rosa Windler**

Maestra Normal Nacional. (Escuela Normal n° 7) Licenciada en Psicopedagogía (CAECE). Especialista en Investigación Científica. U.N.L.A. Secretaria Académica de la Maestría y Carrera de Especialización en Educación Infantil, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Coordinadora del Equipo de Producción Curricular para el nivel Inicial, Dirección de Curricula y Enseñanza, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ha sido consultora de distintos Organismos Internacionales. Se ha desempeñado como Profesora en diferentes cátedras, en Profesorados de Formación docente y Universidades Nacionales. Es autora de diversas publicaciones en el área educacional y específicamente en el campo de la educación infantil.

Rosa Violante y Claudia A. Soto

### Introducción

Las Políticas de Enseñanza pensadas para la Primera Infancia señalan el rumbo y el lugar que se le quiere otorgar a la Educación de los niños menores de 6 años. En la Argentina, en la ley Nacional de Educación n° 26.026/2006 se afirma que la Educación es un derecho de todos los niños desde que nacen. A su vez las definiciones curriculares pretenden con un grado de mayor concreción mostrar los caminos posibles para traducir en acciones educativas los propósitos generales enunciados en la citada ley. En este sentido reconocemos en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)<sup>10</sup>, las definiciones de los aprendizajes que el Estado Nacional propone como derecho a los que han de acceder todos nuestros niños. En este documento cada núcleo que se enuncia “Refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio”<sup>11</sup>

En relación con estos planteos el presente documento presenta algunas reflexiones filosóficas, políticas, sociales y pedagógicas para enriquecer el debate y la toma de decisiones necesarios para la elaboración contextualizada de la propuesta curricular provincial o jurisdiccional.

Por otra parte, siguiendo a F. Terigi (1999:83)<sup>12</sup> identificamos el currículum como “el conjunto de prescripciones acerca de la enseñanza” y los procesos de especificación curricular como aquellos “...procesos de aceptación, rechazo, redefinición, que se operan sobre lo prescripto y contribuyen a transformarlo”. En este sentido entendemos que la propuesta curricular ha de caracterizarse por ser abierta, a partir de la cual los sujetos la van redefiniendo en la construcción de propuestas de enseñanza contextualizadas según regiones, actores, instituciones, familias y comunidades particulares. El ser “abierto” permite re-definiciones sobre el acuerdo establecido a nivel nacional expresado como ya dijimos en

---

<sup>10</sup> Los NAP son un documento curricular de carácter nacional producto de acuerdos establecidos en el marco del Consejo Federal de Educación en el año 2004

<sup>11</sup> M.C.y E. (2004) Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. NAP. Bs. As. Argentina. Pág. 10

<sup>12</sup> Terigi, F. (1999) Currículum. Itinerarios para aprender un territorio. Ed. Santillana Bs. As.

los NAP en tanto marco regulatorio común al que deben responder todas las propuestas curriculares de nuestro país.

Para contribuir con la tarea de elaboración de los diferentes lineamientos curriculares desarrollaremos también algunos argumentos a favor de la necesidad de una Didáctica de la Educación Inicial y la presentación de los “Pilares de la Didáctica de la Educación Inicial” que se constituyen en criterios, principios, ideas fuerza, postulados centrales, es decir lo que entendemos como “los principios pedagógicos irrenunciables” que dan cuenta de los rasgos particulares que han de asumir las acciones educativas cuando se trata de enseñar contenidos a los niños de 45 días a 5 años inclusive.

Estos “Pilares” se sostienen en la idea de un interés supremo: el bienestar del niño y en la posibilidad de desarrollarse en un lugar, un espacio, un contexto de vida enriquecedor: la Escuela Infantil u otras modalidades de educación para niños pequeños. Las Instituciones Educativas para la Infancia han de incluir formatos y modalidades diversas que den respuestas al mismo tiempo a las necesidades de los niños en tantos sujetos de la educación con características particulares propias de su edad y a las necesidades de las familias, las comunidades y las regiones particulares de nuestro país.

Lo planteado se desarrollará en tres apartados:

A) Algunas reflexiones filosóficas, políticas, sociales y pedagógicas para pensar la enseñanza de la primera infancia

B) Argumentos a favor de la necesidad de contar con una Didáctica de la Educación Inicial.

C) Los “Pilares de la Didáctica de la Educación Inicial”

A) Algunas reflexiones filosóficas, políticas, sociales y pedagógicas para pensar la enseñanza de la primera infancia

“Desde la perspectiva crítica, la educación se interpretaría siempre como una práctica social históricamente localizada y culturalmente enraizada que sólo puede valorarse racionalmente situándola en la forma de vida social de la que surgió.”

(Carr, 1990)

A la hora de sentarnos a pensar, escribir y determinar cada documento jurisdiccional para la educación inicial, es tal vez, atinente pensar que el currículo debería ser una expresión de

verdadero compromiso con la práctica, un compromiso de la comunidad educativa toda que cristalice en él la senda que vale la pena transitar para nuestras infancias. <sup>13</sup>Creemos que es necesario que los docentes comprendan los horizontes hacia donde caminan como educadores ya que son ellos los verdaderos artesanos de la enseñanza. Sus reflexiones y certezas abren caminos para pensar y decidir la tarea contextualizada y vinculada con la concepción de educación y de hombre que pretendemos para el futuro de nuestra sociedad y en especial para el presente de nuestros niños.

Asumimos que la responsabilidad social y educativa de nuestra infancia es un quehacer público, por lo tanto la educación infantil debe ser parte constitutiva de las políticas públicas en un estado democrático que busca cuidar, enseñar y garantizar la democratización del bien-estar y el saber para sus jóvenes generaciones. Como lo expresa la actual Ley de Educación Nacional N° 26.206: “El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias”.

Agregamos a lo anterior la afirmación que la educación de la primera infancia es entonces responsabilidad familiar, social y estatal, o sea, un tema de Estado; muy especialmente en contextos latinoamericanos y argentinos en donde la economía aún no garantiza la autonomía y responsabilidad individual/familiar de la crianza y educación de la primera infancia. Es por ello que es necesario remarcar la función social-pedagógica de las instituciones infantiles y de sus docentes ya que ellos son, en parte, garantes del cuidado y la enseñanza de nuestra infancia.

Por otro lado queremos detenernos a pensar en la importancia de la educación desde el nacimiento de los niños. Resulta un tema aún polémico el reconocer con claridad la necesidad del bebé y el niño de ser cuidados y educados, de recibir afecto, calidez, ternura junto con aspectos de la cultura social de su entorno vital desde que nacen.

---

<sup>13</sup> Este texto transcribe, reformula y completa el desarrollo que sobre la misma temática se incluye en el documento: Aportes para el desarrollo curricular **Didáctica de la educación inicial** / Claudia Soto y Rosa Violante. -1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010. INFD Instituto Nacional de Formación Docente. Para acceder al documento completo entrar a [http://www.mcy.gov.ar/infod/documentos/didactica\\_inicial.pdf](http://www.mcy.gov.ar/infod/documentos/didactica_inicial.pdf) También en dicho documento se puede consultar la propuesta bibliográfica para ampliar los ejes temáticos aquí presentados

Pensamos que la educación permite ampliar contextos de vida enriqueciéndolos ya que recupera lo particular de “las buenas tradiciones familiares” pero lo amplía con repertorios culturales locales, nacionales y mundiales que enriquecen los ecosistemas de las culturas familiares (Bruner, 1999;14 Zabalza, 2000;15 Peralta, 200916).

Es importante entonces que el maestro de niños pequeños clarifique la necesidad de ser un generador de vínculos estrechos de confianza mutua entre los niños, sus familias y él, así como ser un transmisor de formas “de ser” y “hacer”, constitutivas de los bienes culturales de la comunidad.

Creemos que aclarar algunos términos que generan problemas terminológicos como “cuidar”, “enseñar”, “alfabetizar culturalmente”, etc. permitirá, tal vez, abrir el campo pedagógico y entender que “lo educativo incluye todos estos aspectos (cuidado, protección y guarda del menor en lo que se refiere a higiene, alimento y cuidado de la salud física), así como la estimulación intelectual, social y afectiva y le imprime dirección, intencionalidad y sistematización, asegurando el desarrollo de las bases de una personalidad autónoma e integrada activamente a la sociedad” (Duprat y Malajovich, 1991: 14)17.

En definitiva, el educador de niños menores de 6 años asume la responsabilidad de enseñar a establecer un vínculo de afecto cercano entre adultos y niños para lograr esa empatía afectiva que legue el “saber ser”, “saber hacer” y el conocer y apreciar todos los lenguajes (gestual, verbal, no verbal, artístico, lúdico), el conocimiento del entorno natural y social, su cuerpo motor y todas las enseñanzas que optimicen desarrollos culturales de los niños, con características individuales y sociales adecuadas a su contexto socio-histórico.

Pensamos que el Estado como administrador de lo público, junto con la sociedad civil en su conjunto son los que garantizan la enseñanza en la primera infancia y es la concreción curricular la que permite aunar esfuerzos prácticos para consolidar comunitariamente los

---

<sup>14</sup> Bruner, Jerome (1999): *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.

<sup>15</sup> Zabalza, Miguel (2000) Equidad y calidad en la educación Infantil. Una lectura desde el currículo. Ponencia en Simposio Mundial de educación Infantil, Santiago de Chile.

<sup>16</sup> Peralta, M. Victoria. *Los desafíos de la educación infantil en el siglo XXI y sus implicancias en la formación y prácticas de los agentes educativos*. Chile: Ministerio de Educación, Sitio en la web disponible en: [http://www.futurolaboral.cl/FL/docs/soc\\_conoc/Peralta\\_preescolar.pdf](http://www.futurolaboral.cl/FL/docs/soc_conoc/Peralta_preescolar.pdf). Extraído en Febrero de 2009.

<sup>17</sup> Duprat-Malajovich (1991): *Pedagogía del nivel inicial*. Buenos Aires, Plus Ultra, pp. 14.

caminos en la educación inicial como una unidad pedagógica con horizontes delineados pero diversos. 18

Consideramos las Escuelas Infantiles como instituciones que prodigan una educación integral y que han de impartir “buena enseñanza” .“Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales (...) y en el sentido epistemológico es preguntar (...) si es racionalmente justificable (...) digno de ser enseñado) Fenstermacher (1989)

Al hablar de Escuelas Infantiles<sup>19</sup>, pensamos en un espacio de relaciones construido para compartir la educación infantil con las familias que conforman la comunidad educativa.

“Una escuela que acoja con respeto y legue el alfabeto cultural construido históricamente por cada grupo social diverso, a sus nuevas generaciones.

Una escuela en donde lo material, lo vincular y aquello que transmita sea seleccionado con criterios que legitimen los valores sociales construidos históricamente”<sup>20</sup>.

Un escuela que, como propone Zabalza, M. A. (2000)<sup>21</sup>, tienda al desarrollo personal y social de cada pequeño y a la alfabetización cultural como legado de generaciones anteriores que vale la pena de ser transmitido.

En definitiva pensamos en una escuela, u otras modalidades diversas de educación integral de la primera infancia, como espacio en donde se conjugue la contención maternante, la

---

<sup>18</sup> Pensamos hoy que los Estados están constituidos por varias naciones, como es el caso de la Argentina y es la escuela la transmisora de dichos patrimonios culturales. El Estado es el territorio organizados socialmente, en donde imperan leyes, tradiciones y culturas. La Nación alude a la cultura de los grupos societarios. Por ello el objetivo moderno de civilizar y construir una nación, invisibiliza la diversidad de tradiciones nacionales legítimas que constituían y constituyen las culturas de los pueblos originarios y de los nuevos inmigrantes que poblaron el territorio. La escuela moderna sarmientina recuperó una sola nación y una sola cultura (especialmente las europeas, de fines del siglo XIX) **que transmitió con la fuerza de la certeza.**

<sup>19</sup> Hebe Duprat utiliza esta denominación para referirse a las Instituciones educativas para niños de de 45 días a 6 años considerando la importancia de dar continuidad e integralidad educativa a la etapa que cubre estas edades.

<sup>20</sup> Tomado de [www.infanciaenred.org.ar/Dilemas](http://www.infanciaenred.org.ar/Dilemas) Editorial, Claudia Soto, Niños violentos, niños violentados.

<sup>21</sup> Zabalza, M.A., Equidad y calidad en Educación Infantil: una lectura desde el currículum, Simposio Mundial de Educación Infantil, Chile 2000.



transmisión cultural que propicien el “desarrollo cultural”<sup>22</sup> de los niños garantizando a todos sus derechos de plena educación.

En palabras de Zabalza (2000)<sup>23</sup> “éste es otro tipo de enriquecimiento que las escuelas infantiles pueden ofrecer a sus beneficiarios: abrirles al mundo que les rodea de una forma amplia e intensa. Al mundo natural, al social, al cultural, al lúdico. La escuela infantil es como un gran ‘ojo de buey’ y un taller de experiencias que permite primero mirar y después disfrutar de una manera enriquecida de todo lo que nos rodea”.

B) Argumentos a favor de la necesidad de contar con una Didáctica de la Educación Inicial.<sup>24</sup>

Dado que sabemos que enseñar a niños pequeños no es fácil y que no se nace con talento para enseñar sino que se han de construir formas para mejorar la Educación es necesario contar con una Didáctica de la Educación Inicial.

¿Todas las modalidades de influencia sobre los niños menores de 6 años son legítimas?  
¿Cuáles son las formas y modalidades de enseñanza que sirven a los propósitos de la Educación Inicial? ¿Se enseñan contenidos a los niños pequeños? ¿Qué grado de concreción tiene la ley nacional de educación? ¿Cómo llevar adelante la evaluación de aprendizajes y de la enseñanza para mejora la propuesta educativa?

La Didáctica es necesaria en tanto ha de pronunciarse dando respuesta a estos interrogantes entre otros. La didáctica de la Educación Inicial permite contar con un conjunto de conocimientos acerca de las formas específicas de enseñar a niños pequeños, acerca de los criterios de selección y secuenciación de contenidos y actividades; criterios referidos a la organización de los espacios, de los tiempos, de los modos de interacción más adecuados para promoverse entre adultos y niños, entre otros aspectos propios del discurso didáctico. De esta forma las teorizaciones que ofrece la Didáctica permitirán planificar y concretar en la práctica las propuestas de enseñanza de un modo adecuado, y contextualizado, respondiendo a las genuinas demandas de los niños de 45 días a 6 años. Tales

---

<sup>22</sup>Comprendemos, en la misma línea que plantean los estudios de Barbara Rogoff, que los desarrollos personales son el producto de los sujetos en sus contextos sociales., por ello nos gusta nominarlos desarrollos culturales.

<sup>23</sup> Zabalza, M. (2000): *Equidad y calidad en la educación Infantil. Una lectura desde el currículo*. Ponencia en Simposio Mundial de Educación Infantil, Santiago de Chile.

<sup>24</sup> Para ampliar este temática consultar el desarrollo del mismo en Soto, C. Violante, R. (2010) *Didáctica de la Educación Inicial*. Documento aportes para el desarrollo curricular. INFD Instituto Nacional de Formación Docente. Pág. 19 a 22.

teorizaciones, al mismo tiempo, “iluminan” “hacen más inteligibles-comprensibles” las prácticas desarrolladas en la puesta en marcha de los proyectos planificados dando la posibilidad de evaluar la enseñanza propuesta por el docente y los aprendizajes logrados por los niños.

Desde la posibilidad que ofrece la Didáctica de la Educación Inicial al promover la “toma de conciencia” de las consecuencias que provocan nuestras acciones educativas podremos reflexionar acerca de la real concreción del derecho del niño al juego, al acceso a los bienes simbólicos de la cultura que la Escuela Infantil atesora y hace públicos. Podremos reflexionar, en definitiva, sobre el derecho de los niños a la Educación Integral que posibilita la distribución equitativa de los saberes socialmente validos a todos.

La didáctica trabaja sobre la idea de que todos los individuos pueden desarrollarse, conocer y enriquecerse; apuesta al aprendizaje de todos y nos da pautas, principios, recomendaciones de cómo lograrlo. Es necesaria en tanto teoriza para explicar situaciones y ofrecer repertorios de acciones para enseñar.

Explicitada ya la necesidad de una Didáctica específica, definida desde la singularidad de los sujetos de la Educación Inicial, a continuación presentaremos los que consideramos “Pilares de la Didáctica de la Educación Inicial” entendidos como aquellos principios pedagógicos particulares construidos históricamente por nuestros maestros y pedagogos (que hoy recuperamos, sistematizamos y completamos) que nos permiten organizar propuestas de “buena enseñanza” para los niños pequeños.

### C) Los Pilares de la Didáctica de la Educación Inicial<sup>25</sup>

Los “Pilares de la Didáctica de la Educación Inicial” responden a los interrogantes de la agenda clásica de la Didáctica: ¿para qué?, ¿qué?, y ¿cómo? enseñar recuperando tradiciones y notas características propias de los modos de organizar y desarrollar la enseñanza con niños pequeños. Estos son:

---

<sup>25</sup> Este apartado transcribe, reformula y completa el desarrollo que sobre la misma temática se incluye en el documento: Aportes para el desarrollo curricular **Didáctica de la educación inicial** / Claudia Soto y Rosa Violante. -1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010. INFD Instituto Nacional de Formación Docente. En particular el pto. 3.5. La Educación Inicial hoy. Para acceder al documento completo entrar a [http://www.mcy.gov.ar/infod/documentos/didactica\\_inicial.pdf](http://www.mcy.gov.ar/infod/documentos/didactica_inicial.pdf) También en dicho documento se puede consultar la propuesta bibliográfica para ampliar los ejes temáticos aquí presentados

1-El desarrollo personal y social y la alfabetización cultural, constituyen las dimensiones de una Educación Integral.

2-El principio de globalización-articulación de contenidos se presenta como el modo apropiado de reunir aportes de los diferentes campos de conocimiento alrededor de ejes organizadores significativos para los niños.

3-La centralidad del juego.

4-La multitarea con ofertas diversas-simultáneas y el trabajo en pequeños grupos como modalidad organizativa privilegiada.

5-La enseñanza centrada en la construcción de escenarios.

6-La experiencia directa y el planteo de situaciones problemáticas como formas privilegiadas de promover la construcción de conocimientos sobre el ambiente.

7- La organización flexible de los tiempos como respuesta a la necesidad de un diálogo permanente entre los tiempos personales, grupales e institucionales incluyendo propuestas de actividades diversas: cotidianas, intermedias, grupales, individuales, electivas, entre otras.

8-El docente como “acompañante afectivo, figura de sostén, otro significativo” y como “mediador cultural” enseña compartiendo expresiones mutuas de afecto, ofreciendo disponibilidad corporal, realizando acciones conjuntamente, acompañando con la palabra, entre otras formas de enseñar específicas y particulares para los más pequeños.

9-La conformación de lazos de confianza, respeto, complementariedad con el niño y las familias.

Los primeros tres principios o pilares incluyendo la centralidad del juego como lo considera la Ley Nacional de Educación 26.206, un contenido escolar, que se enseña y que presenta alto valor cultural, responden a la pregunta de la agenda clásica ¿Qué enseñar? Ofrecen criterios y orientaciones acerca de cómo seleccionar y organizar los contenidos de la enseñanza.

Los otros pilares, incluyendo también aquí, la centralidad del Juego, dan respuesta a la clásica pregunta de la didáctica ¿cómo organizar la enseñanza? ofreciendo criterios para definir espacios, tiempos, materiales, diferentes tipos de actividades, protagonismo del niño, modos de participación docentes, entre otras dimensiones.

Adquiere especial relevancia para los niños pequeños el último pilar en tanto aborda la forma de organizar la enseñanza desde la institución educativa en su intercambio con las familias y la comunidad.

1--El Desarrollo Personal y Social y la Alfabetización Cultural, constituyen las dimensiones de una Educación Integral

“La Educación, en su sentido más amplio, es una práctica social o un conjunto de prácticas sociales consistente en socializar mediante la enseñanza de conocimientos”

C. Cullen 2004

Los clásicos y reconocidos ejes de la educación inicial: socialización y juego hacen referencia a los aprendizajes que se suceden en el transcurso de las experiencias que transitan los niños en los primeros 6 años de vida al asistir a instituciones educativas.

Lydia Bosch (1995) reconoce tres ejes del aprendizaje infantil: el juego, el lenguaje y el ambiente. Entendemos que éstos son organizadores que también refieren a los aprendizajes de los niños ampliando la propuesta anterior (socialización y juego). En tanto ejes organizadores: la socialización (apropiación de sentidos sociales de ser, de hacer, de constituirse como individuo social pleno), el juego (como lenguaje que se aprende y se enseña de forma privilegiada en el nivel inicial), el ambiente (como territorio vital que le permite al niño conocerlo, explorarlo y adentrarse en él con mayor autonomía), los lenguajes (verbales, no verbales: gestuales, artísticos, lúdicos) se refieren a los contenidos que nos proponemos enseñar los docentes promoviendo los deseados aprendizajes en los niños.

Hoy se mantienen estos ejes que expresan lo que nos proponemos enseñar o los aprendizajes que esperamos sucedan en los niños, pero se amplían y se recategorizan de otro modo en la propuesta de Frabboni (1986) y de Zabalza (2000)<sup>26</sup> quienes coinciden en reconocer: la socialización o desarrollo personal-social y la alfabetización cultural. Si ambos ejes se abordan en forma equilibrada diseñando propuestas que asuman la responsabilidad de enseñar contenidos vinculados con ellos, entonces se constituyen en las dimensiones centrales para lograr ofrecer una propuesta de Educación Integral para los niños.

---

<sup>26</sup> Zabalza, Miguel (2000) *Equidad y calidad en la educación Infantil. Una lectura desde el currículo*. Ponencia en Simposio Mundial de educación Infantil, Santiago de Chile. Frabboni F. (1986) *La Educación del Niño de 0 a 6 años*. Madrid. Ed. Cincel.

El ambiente social, cultural, estético, físico se presenta como un universo a descifrar. Los lenguajes del ambiente también incluyen los lenguajes artístico-expresivos. El universo cultural se ofrece a los niños para iniciarlos en la alfabetización cultural entendida en sentido amplio (no sólo como el aprendizaje de la lectura y la escritura). El lenguaje verbal, hablar, escuchar, leer y escribir son desafíos centrales en estas edades.<sup>27</sup> Al mismo tiempo que los niños se inician en el conocimiento y la comprensión del mundo (alfabetización cultural) es necesario fortalecer las posibilidades de establecer los vínculos con los otros, con los adultos y pares para aprender a confiar en las propias posibilidades de conocer, de explorar, de cantar, de bailar, de jugar, de hablar con otros, de resolver problemas cotidianos, de saberse querido y respetado, de sentirse capaz de ser cada vez más autónomo.

Pensamos que aquello que en el hogar es asistemático y cotidiano es necesario explicitarlo para garantizar que en la escuela el niño adquiriera todos los saberes que puedan serle transmitidos en un marco de calidez afectiva y para ello la claridad en el diseño curricular permitirá ser guía para la práctica docente. De esta manera, el maestro, superaría su cultura de referencia y comenzaría a clarificar qué vale la pena ser transmitido respetando la plurisignificación<sup>28</sup> de los sentidos sociales, las peculiaridades de los contextos reales y los requerimientos individuales de cada niño.

Nos interesa comprender y hablar de contenidos en la escuela infantil, no para rigidizar, la enseñanza, ni para “primarizarla” sino para que el docente visualice aquello que vale la pena enseñar, abriendo su enseñanza, al abanico de posibilidades.

“Contenido” es aquello que se enseña, es el producto de un complejo entramado de factores psicológicos, sociales, culturales, históricos que desafían el desarrollo real del niño para permitir que éste llegue a la zona de desarrollo potencial<sup>29</sup> El contenido se vincula con saberes que socialmente son válidos de ser enseñados para una sociedad en un momento

---

<sup>27</sup> Es importante aclarar que cuando se habla de Alfabetización inicial se hace referencia a la enseñanza de las cuatro competencias lingüísticas básicas: leer, escribir, escuchar y hablar. Cuando hablamos de Alfabetización cultural se hace referencia a los procesos de apropiación de la cultura, de todos los bienes valiosos del patrimonio cultural de los pueblos (arte, música, costumbres, modos sociales de comportarse....) que vale la pena ser legados a los niños. Entonces la alfabetización inicial forma parte del proceso de Alfabetización cultural.

<sup>28</sup> Entendemos que la cultura es un entramado de significación y poder. La escuela enseña los significados culturales que tienen los objetos, los modos de ser y de actuar con las múltiples significaciones culturales que valen la pena de ser transmitidos, a ello llamamos plurisignificación.

<sup>29</sup> Aquí la idea de Vigovsky, al referir a la zona de desarrollo real, próxima y potencial, y explicar que la “enseñanza tira”, “potencia” el desarrollo real o posible. La enseñanza para Vigotsky es centralmente la transmisión de la caja de herramientas culturales.

histórico determinado y en un determinado lugar<sup>30</sup>. A su vez y como señalamos al comienzo del párrafo, tienen una adecuación a los sujetos (factores psicológicos y sociales) ya que aquello que se enseña tiene que poder ser “significado”<sup>31</sup> por los sujetos a quienes va dirigido. Los contenidos son el producto de un proceso de fabricación, o de recontextualización de conocimientos y saberes de origen para adquirir un formato factible de ser enseñado.

¿Cómo agrupar - categorizar los contenidos en un diseño curricular para el nivel inicial?

Antes de desarrollar las posibles respuestas a este interrogante nos parece importante aclarar que entendemos que toda categorización resulta en cierto sentido “simplificadora” de la realidad compleja que busca clasificar y que resulta pertinente tal licencia en la medida en que sea legítimo el objetivo para el cual se piensa en la categorización. En este caso particular las categorizaciones de los contenidos a enseñar buscan ayudar al docente a organizar la enseñanza que ha de impartir en forma sistemática e integral a sabiendas que un organizador siempre guarda una artificialidad pero ésta se acepta en tanto resulta ordenadora para la tarea docente.

Haciendo un poco de historia, si releváramos las diferentes categorizaciones que se fueron proponiendo para clasificar objetivos y contenidos a enseñar a los niños pequeños en nuestro país, encontramos un grupo de documentos correspondientes a los años 70-80 que apelan a las áreas de la personalidad del sujeto-niño como organizadores curriculares. Así los objetivos y contenidos se encuentran categorizados en Área Socio-afectiva, Área cognitiva o intelectual y área motora o Psico-motriz, en algunos casos se agrega el Área de la Sensibilidad Estética. Luego en los años 90 se produce un cambio importante y respondiendo a la Pedagogía de los contenidos que revaloriza especialmente el lugar del conocimiento en la escuela aparecen categorizaciones centradas en Áreas disciplinares, lógica que ha sido reforzada y confirmada por los CBC (Contenidos Básicos Comunes)<sup>32</sup> de

---

<sup>30</sup> Las producciones de la cultura, aquellos saberes y conocimientos construidos por las disciplinas artísticas, las ciencias, la cultura social etc., se transforman en contenidos “refabricados” para los niños pequeños.

<sup>31</sup> Ausubel utiliza el concepto de “aprendizaje significativo”, implica que lo que se aprende tiene una adecuación psicológica a la red neuronal de relaciones de los sujetos que deben poder “significar”, otorgar sentido al nuevo conocimiento o saber.

<sup>32</sup> Los CBC han sido reemplazado en el 2005 por los NAP Núcleos de Aprendizaje Prioritarios ya citados que vuelven a recuperar ejes propios de la didáctica del nivel y se aleja y diferencia de la categorización basada en una lógica disciplinar.

los años 1993-1994 documento nacional que propone contenidos para el Nivel Inicial organizados por áreas disciplinares (Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología, Lengua Expresión Corporal, Plástica y Música y Educación física) 33 Este cambio enriquece el reconocimiento de interesantes aspectos aportados por los diferentes campos disciplinares que pueden abordarse y enseñarse a los niños pequeños contribuyendo a la democratización y acceso a saberes culturales pero al mismo tiempo en la cotidianeidad de las salas se hicieron presentes actividades y propuestas con formatos más "primarizados" pasando a un segundo plano el lugar del juego, la hora del cuento, los títeres, los juegos tradicionales, los juegos de construcción, los cantos diarios instalando una falsa oposición entre jugar o enseñar contenidos. Sostenemos que se puede pensar en reconocer como un campo de confluencia, de implicaciones mutuas el "jugar y enseñar contenidos" en tanto no son actividades incompatibles. Por el contrario, el juego se enseña y en todos los casos para jugar un juego hay que apropiarse de contenidos particulares, los juegos enriquecen el modo de ayudar a los niños a construir conocimientos sobre el ambiente, su historia, sus tradiciones etc.

Vemos cómo, a modo de péndulo, desde una categorización centrada en las áreas de la personalidad del sujeto psicológico se pasó al otro extremo, a una categorización centrada en los contenidos disciplinares. Hoy reuniendo aspectos de ambas propuestas en una síntesis superadora podemos reconocer núcleos de aprendizaje prioritarios (M.C.yE). NAP 2005), ejes de experiencias (CABA 2001) categorizaciones que responden a lógicas que se sostienen en lo propio del nivel inicial: el juego, los lenguajes artístico-expresivos, la formación de hábitos y modos sociales de comportarse, el conocimiento del ambiente entre otros.

En este sentido entendemos que cuando en los documentos curriculares, se ha de definir cómo categorizar aquello que se enseña el juego ha de ser uno de los ejes de objetivos y

---

<sup>33</sup>Este análisis se desarrolla en el Anexo III del Documento de Apoyo Curricular Violante, R. (2001) **Enseñanza I y II en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes**. Dirección de Currículum Ministerio de Educación GCBA. En especial el punto: Acerca de las categorizaciones de los contenidos a enseñar en el nivel inicial y sus implicancias en la tarea docente. pág. 65 a 70 Para acceder al documento completo entrar a: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/fdpdf/meni1y2web.pdf> El análisis aquí propuesto también se presenta desarrollado en el apartado 3-4 El Currículum en la Educación Inicial hoy (pág. 26 a 31) del Documento de apoyo al desarrollo curricular ya citado Soto, C. Violante, R. (2009) **Didáctica de la Educación Inicial** INFD. Para acceder al documento completo entrar a [http://www.mcy.gov.ar/infod/documentos/didactica\\_inicial.pdf](http://www.mcy.gov.ar/infod/documentos/didactica_inicial.pdf)

contenidos educativos junto con los lenguajes artístico-expresivos, el conocimiento de las posibilidades motoras y expresivas del cuerpo, el lenguaje verbal y escrito, el ambiente y el desarrollo afectivo-social. La misma propuesta expresada en términos de “Educaciones” con el propósito de enfatizar el lugar del docente y la escuela como promotores de los aprendizajes de los niños nos llevaría a pensar en la siguiente categorización posible para analizar: Educación ética-afectivo-social-cultural, Educación estética-expresiva, Educación motora, Educación en las prácticas del Lenguaje o en la Alfabetización inicial, Educación ambiental, Educación lúdica.

Si relacionamos esta categorización en “Educaciones” con los ejes propuestos por Zabalza y Frabboni (Desarrollo Personal y Social y Alfabetización Cultural) al hablar de Educación Integral nos adentramos en el desafío de analizar algunas de las posibles interrelaciones y pertenencias simultáneas entre los campos educativos propuestos que dan cuenta de la complejidad propia de las situaciones de enseñanza reales.

En el eje de la Alfabetización Cultural se incluyen todas las áreas educativas vinculadas con los lenguajes, artístico- expresivos, del ambiente, el juego como contenido, las competencias lingüísticas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir. En el eje del Desarrollo personal y social se incluye especialmente la educación ético-afectivo social, la que a su vez compromete a todas las otras áreas educativas en tanto su característica es la transversalidad dado que se enseña a respetar a los otros, a escuchar, a ser autónomo, en las diversas situaciones en las que se enseñan los contenidos de las otras áreas educativas.

Esta propuesta intenta proponer organizadores que asuman la concepción de Educación Integral evitando las fragmentaciones disciplinares propias de otros niveles de la enseñanza como así también las propuestas centradas en comprender la enseñanza como una forma de acompañar el desarrollo de la personalidad del niño. Es decir se intenta construir una categorización que dé cuenta de aquello que resulta pertinente enseñar a los niños pequeños. Los niños menores de 6 años no aprenden ciencias sociales, si aprenden a actuar y conocer el ambiente social respetando normas y valores de la comunidad. No aprenden ciencias naturales pero si las propiedades de los objetos, aprenden a producir efectos deseados a través de acciones que buscan controlar, aprenden a cuidar las plantas y los animales y a conocerlos en su constitución morfológica pero no aprenden botánica y zoología.

En síntesis los niños necesitan que les enseñemos a hablar, a escuchar, a conocer el mundo y cómo actuar en él, a usar el numero para comparar, para resolver situaciones cotidianas, a



comprender la importancia de escribir para no olvidar, entre otros tantos aprendizajes que de un modo general se plantean, desde una perspectiva similar a la defendida en este escrito, en los NAP Núcleos de Aprendizaje Prioritarios ya citados.

Por otra parte esta propuesta no desconoce los aportes de las áreas disciplinares, muy por el contrario se considera que éstos se han de incluir dentro de las “educaciones” ya que en ellas se cristalizan contenidos provenientes de distintos ámbitos de referencia del currículum para seleccionar contenidos de enseñanza vinculados con disciplinas científicas, artes, producciones culturales etc.

Esta categorización que se propone a modo de referente posible para debatir y analizar recupera algunos de los planteos de: Zabalza (2001) Baldisferri(1987) Frabboni (1986) Frabboni, Minerva (2006) Diseño Curricular para la Educación Inicial GCBA (2001) <sup>34</sup> y Bosch (1995) entre otros aportes que se consultaron.

Decimos junto con Zabalza (2000) que si queremos un currículum que cumpla con la equidad educativa para todos los niños ha de contemplar los dos ejes que conforman la Educación Integral ya citados: Desarrollo Personal y Social y Alfabetización Cultural.

2-El principio de globalización-articulación de contenidos como modo de reunir aportes de los diferentes campos de conocimiento alrededor de ejes organizadores significativos para los niños<sup>35</sup>

“El modelo didáctico para el nivel no se configura desde las áreas disciplinares sino que se estructura desde el carácter globalizador de la experiencia infantil, enriquecida desde las miradas que pueden aportar las diferentes disciplinas”

“Recomendaciones para la elaboración de diseños Curriculares. Profesorado de Educación Inicial.”Documento INFD 2007

---

<sup>34</sup> GCBA (2000) Diseño curricular para la educación inicial. Niños de 2 y 3 años.

<http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/curricula/inicial>

<sup>35</sup> Es importante aclarar que al hablar de *globalización* recuperamos de Decroly la idea de articulación de aportes de los diferentes contenidos de los distintos campos disciplinares para enriquecer la comprensión de una unidad temática, un problema, una realidad social, la fabricación de un producto, el armado de un espacio, pero no al modo que propone de armar la secuencia de enseñanza cuando explica que el desarrollo de los centros de interés, por ejemplo, tiene lugar en tres momentos: la observación, la asociación y la expresión.

Como ya señalamos el lugar de los aportes disciplinares u otros ha de ofrecerse para enriquecer el conocimiento del ambiente, el desarrollo de las posibilidades de expresión de los niños y la conquista de la autonomía.

La lógica disciplinar no ha de representar el modo de organizar aquello que se enseña en el nivel inicial. La lógica de la globalización-articulación de contenidos como aportes a ejes temáticos, problemáticos, expresivos u otros es la que ha de orientar la planificación de las secuencias de actividades de enseñanza para los niños pequeños. Los proyectos, unidades didácticas, itinerarios u otros formatos alternativos son modos de planificar la tarea respondiendo al principio de globalización-articulación de contenidos.

A modo de ejemplo si pensamos en el proyecto “Juegos de construcción con planos inclinados, las ciencias naturales, en particular la física, aporta conocimientos sobre equilibrio, fuerza, distancia que se ponen al servicio de la construcción de caminos para jugar a que los autos se desplacen solos por las pendientes. Es decir, prevalece el compromiso del desarrollo del juego, sin intentar “dar clase de...”. En el acto de jugar, el niño descubre, construye y participa una multiplicidad de contenidos, que se van aprendiendo. O bien el Proyecto “La casa-museo de Xul Solar” incluye contenidos de las ciencias sociales y del lenguaje plástico-visual en el recorrido para conocer la obra del artista argentino, sus modos de vivir y trabajar, la importancia de un espacio social como son los museos, en tanto espacios que atesoran y nos ofrecen nuestra historia como un libro de testimonios vivos y posibles de ver y explorar.

También las propuestas “Las hadas, los duendes y los brujos” que reúnen textos literarios y juego dramático, o “Casas, cuevas y nidos” que reúnen textos informativos con juegos de construcción y exploración de las propiedades de los objetos o el Proyecto para armar un “Álbum de juegos” que reúne textos instructivos para jugar juegos reglados constituyen ejemplos de posibles recorridos, itinerarios didácticos que asumen la puesta en acción de formas de enseñar contenidos propios de la educación infantil, que responda a estos conocidos , queridos y recuperados “pilares de la educación inicial”.<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Sarle, P., Rodríguez Saenz, I Rodríguez, E.; (2010) El juego en el Nivel Inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza. Organización para los Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la Cultura. Bs. As. [http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno\\_1\\_Fundamentos.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_1_Fundamentos.pdf)  
[http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno\\_2\\_Construcciones.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_2_Construcciones.pdf)  
[http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno\\_3\\_Juego\\_Dramatico.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_3_Juego_Dramatico.pdf)  
[http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno\\_4\\_Juego\\_Regrado.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_4_Juego_Regrado.pdf)

De este modo los contenidos a enseñar vienen a hacer más inteligibles las situaciones reales, vitales de los niños. Este planteo, volvemos a señalar, excluye el pensar en actividades de Ciencias Sociales, Matemática o Ciencias Naturales que llevan a una "primarización" de los modos de enseñar en el jardín de infantes desconociendo las formas en que los niños construyen sus conocimientos sobre la realidad social-cultural-natural.

Los proyectos y las unidades didácticas son, entre otros modos de planificación, formatos que se sostienen en las ideas de articular los diversos contenidos<sup>37</sup> para promover el aprendizaje significativo de los niños, la comprensión de situaciones vitales, de recortes de la realidad social-cultural-natural, de diversas producciones culturales, etc.

### 3-La centralidad del juego

“(…) abrazar la “aparente e irrespetuosa alegría que tiene el jugar”, con la construcción compartida del conocimiento. Instalar el encuentro entre el goce desafiante que desencadena el “jugarse” en la simetría del acto de jugar. Comprometerse y co-operar para promover el conocimiento en el “durante” del proceso del juego. Una aventura que vale la pena ser vivida: goce, conocimiento, encuentro, intercambio. Por el bien de nuestras infancias, por el derecho al conocimiento de todos los niños.

(E. Rodriguez de Pastorino, 2006)

Si bien reconocemos que no todas las actividades que se ofrecen en el jardín son juego, pensamos que es importante darle un espacio central a las propuestas lúdicas, ya que el juego es generador de zonas de desarrollo próximo y es el lenguaje privilegiado de los niños.

Tal vez es dable señalar que contenido y juego no son antitéticos sino que se presentan enlazados en las propuestas áulicas, sin “ludificar” falsamente la enseñanza ni despersonalizar la esencia del juego, sino ofreciendo propuestas con distinto grado de potencialidad lúdica<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> Recomendamos especialmente consultar los siguientes Proyectos y Unidades didácticas que responden a los criterios aquí expuestos constituyéndose en ejemplos de propuestas de enseñanza que asumen el compromiso de la educación Integral poniendo el acento en lógicas vinculadas con el juego, el placer por lo estético, los lenguajes artístico-expresivos y el conocimiento del ambiente social –cultural. Brandt, E. Serulnicoff, A. (2002) *Avenida Eva Perón, Avenida de mayo*. Weizman de Levy, Zaina (2002) *Jugar con Títeres*. Acoschky, Jaritonsky (2002) *El litoral. Sonidos. Movimientos. Música y danza*. Los tres trabajos corresponden a Aportes para el desarrollo curricular. GCBA. Se pueden consultar en la siguiente dirección: <http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/curricula/inicial>.

<sup>38</sup> Para ampliar esta idea referenciamos al texto: Harf, R., E. Pastorino, P. Sarlé, A. Spinelli, R. Violante y R. Windler (1996): *Nivel inicial: Aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.

que el niño se las apropiará o no como juegos. Por otro lado afirmamos que el juego es contenido de enseñanza en la escuelas infantiles ya que la participación docente propicia su aprendizaje y amplia el repertorio lúdico de los pequeños.

Comprender la idea de enseñar y aprender en “clave lúdica”<sup>39</sup> significa reconocer que hay juegos que brindan oportunidades de construcción de conocimientos al igual que lo hacen otras actividades que no lo son. Incluye recuperar las situaciones legítimamente lúdicas para ponerlas en el escenario escolar ocupando un tiempo protagónico y permite reconocer y analizar los contenidos que se encuentran comprometidos cuando se enseñan verdaderos juegos.<sup>40</sup>

Lo importante es poder distinguir que muchos verdaderos juegos necesitan contar con saberes para jugarlos como así también reconocer que hay saberes que se pueden ir enseñando y aprendiendo durante el desarrollo del acto de jugar; es decir no tienen condición previa; por lo tanto, al dominar los saberes –contenidos comprometidos en los diferentes juegos – el niño jugador aprende a jugar (por ejemplo, toma en cuenta el punto de vista de otro jugador y actúa en consecuencia), enriquece sus aprendizajes y el juego mismo se vuelve más desafiante. Entonces podemos afirmar que se enseñan contenidos comprometidos en los juegos, como así también se enseña el formato del juego mismo con sus reglas y sus formas folklóricas en que los pueblos han recreado versiones tradicionales.

El juego también es contenido a enseñar. La ley nacional de Educación 26.026 expresa dentro de los propósitos generales “Promover el juego como contenido de alto valor cultural (Art. 20-d). Entonces también se enseñan los juegos. Solo si se reiteran ofreciendo las posibilidades para que los niños en la reiteración se apropien de las reglas y formatos, estos juegos podrán formar parte del repertorio lúdico propio al que los niños pueden apelar con la máxima autonomía.

Entonces el juego es considerado contenido a enseñar y también constituye, en algunos casos, el contexto en el que cobran verdadero significado algunos contenidos que resulta necesarios aprender para lograr dominar diferentes niveles o etapas del juego, pasando del conocimiento más incipiente exploratorio, vinculado con la familiarización del formato del juego hasta lograr un dominio más pleno en el cual el niño puede apelar a estrategias diversas participando con mayor placer y dominio de la propuesta .

---

<sup>39</sup> Esta idea se encuentra desarrollada en el texto de Sarlé y otros, (2008), *Enseñar y aprender en clave de juego*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

<sup>40</sup> Violante, R. (2008): Prólogo del texto de Sarlé y otros, *Enseñar y aprender en clave de juego*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Si afirmamos que a jugar se enseña, resulta pertinente preguntarse cómo. Se pueden reconocer dos grandes formas de enseñar a jugar a los bebés y niños pequeños vinculados con las notas que caracterizan la actividad lúdica. Se enseña a jugar proponiendo la realización conjunta y reiteración de formatos y también invitando a los niños a entrar al campo ficcional a través de gestos, consignas, escenarios entre otros modos posibles.<sup>41</sup>

Otorgar centralidad al juego en la elaboración de una propuesta curricular supone reconocer las modalidades o tipos de juego característicos del Nivel Inicial como protagonistas centrales de las propuestas que han de desarrollarse a diario. Estamos pensando en la inclusión necesaria en las propuestas de actividades de: Juego Dramático, Juegos Tradicionales, Juegos de Construcción, Juegos Grupales, reglados o no, Juego-Trabajo/Juego en Rincones/ Juego en Sectores.

Dentro de los juegos grupales incluimos aquellos juegos que comprometen contenidos vinculados con las diferentes áreas de conocimiento como por ejemplo: juegos matemáticos, juegos de conocimiento físico, de puntería de emboque, juegos motores, juegos literarios. Pueden pensarse en otros modos de agrupar y categorizar los juegos, por ejemplo pensando en los espacios o lugares dónde se proponen, así podemos contemplar la importancia de reflexionar sobre las propuestas lúdicas que se ofrecen en el patio, en el rincón de los juegos tranquilos, en el rincón de construcciones, de dramatizaciones, en la ludoteca, en los talleres de trabajo con las familias. Si nos centramos en el tipo de juego según la actividad que despliegan los niños: dramatizar, explorar, construir, seguir reglas reconocemos el Juego dramático, de Construcción, reglados como tres tipos de juego muy potentes. Garrido, R. Tacchi, C. (2010) proponen en un interesante análisis los diferentes modos de clasificar los juegos señalando la mirada relativa frente a los diferentes criterios y ofrecen un análisis práctico que da información pertinente y de interés para la toma de decisiones de los docentes.

Lo que resulta hoy indiscutible es que en una agenda semanal y en cada día no pueden estar ausentes tiempos destinados al juego dramático, juegos de construcción, juegos de mesa, grupales, individuales, para desarrollar en pareja, juegos tradicionales, juego trabajo porque esta presencia es fundamental para que la premisa de la centralidad del juego se traduzca en hechos y no solo en enunciados.

---

<sup>41</sup> Para ampliar estas ideas de cómo enseñar a jugar ver Sarlé, Soto, Vasta, Violante (2005) Cuando de jugar se trata en el Jardín Maternal en Soto, C. Violante, R. (2005) En el Jardín Maternal: Reflexiones investigaciones y propuestas. Ed. Paidós. Bs. As.

A la hora de elaborar un diseño curricular es importante otorgar un espacio importante al juego como Área Curricular, como eje de contenidos a enseñar destacando los argumentos a favor de su presencia indiscutible, en sus diversas manifestaciones, como el integrante principal de la propuesta de enseñanza. Tal como afirman, al reflexionar sobre cómo entra el juego en la escuela infantil, Sarle, P. y otros (2010) acordamos con que “lo importante es jugar”<sup>42</sup>

A modo de síntesis de este pilar hacemos nuestra la siguiente pregunta ¿Qué significa garantizar la centralidad del juego en las prácticas de la enseñanza? Sarlé, P. Rodríguez Saenz, I. y Rodríguez, E. (2010)<sup>43</sup> explican que para que esto sea posible se necesita “voluntad política” para integrar el juego en la escuela ( aspecto que como ya hemos señalado se contempla en la ley de Educación Nacional y en los NAP), asumir el juego como un contenido a ser planificado, sumar ideas entendiendo que el juego puede comprenderse como estrategia privilegiada para enseñar contenidos y al mismo tiempo que se lo reconoce como uno de los bloques centrales de contenidos a enseñar. La centralidad del juego como lo hemos explicado se pone de manifiesto en la organización horaria, el diseño de los diferentes espacios, la inclusión de los diferentes tipos de juegos y en la selección de los contenidos.

Todo lo dicho implica, en definitiva, reconocer y valorar en el espacio escolar este lenguaje, el juego, y adentrarse en él con propuestas docentes que desafíen la zona de desarrollo potencial de los pequeños, enseñando a jugar y propiciando situaciones de verdadero aprendizaje.

4-La multitarea con ofertas diversas-simultáneas y el trabajo en pequeños grupos como modalidad organizativa privilegiada

”Suponemos que el juego con un grupo de cuatro o cinco chicos facilita la conexión e interacción con el otro. Un grupo pequeño facilita una mejor comunicación.”

S. Galperin 1979

“Es deseable que los docentes consideren la adopción de la modalidad de trabajo en pequeños grupos para lograr mejores enseñanzas y consecuentes aprendizajes”. R. Windler 2009

El trabajo en pequeños grupos que se desarrolla en forma simultánea en diversos sectores de la sala, patio o cualquier otro espacio institucional, resulta la forma organizativa más adecuada porque permite respetar a los niños en sus tiempos personales, en sus intereses, en sus

---

<sup>42</sup> Sarle, P. (coord.) (2010) Lo importante el jugar. Como entra el juego en la escuela. Ed. Homo Sapiens. Bs. As.

<sup>43</sup> Sarle, P., Rodríguez Sáenz, I Rodríguez, E.; (2010) Op.Cit.

posibilidades de interactuar con otros, acompañándolos de un modo placentero en la conquista de sus aprendizajes. A su vez le permite al docente interactuar con pequeños grupos y con los niños individualmente, según observe las necesidades y demandas de todos.

Una de las formas tradicionales y características del Nivel Inicial en la que se pone de manifiesto la modalidad organizativa centrada en la multitarea es el conocido Juego-Trabajo o Juego en Rincones.

Pensamos y queremos remarcar la idea de que el Juego-Trabajo, Juego en Rincones o en Sectores<sup>44</sup> es una maravillosa propuesta didáctica, una forma de organizar la enseñanza que debería ocupar un espacio del tiempo diario en las salas infantiles. Es una modalidad que resulta muy respetuosa de las características de los niños, ya que les ofrece espacios a elegir, compañeros con quien jugar, siendo todos los sectores diseñados por el maestro con desafíos y adecuación a su grupo real. Prevalecen en su desarrollo los tiempos individuales y los autogestionados por el pequeño grupo por sobre exigencias de tiempos de grupo total (característica de otros niveles de escolarización).

En el caso de las salas maternas se hace más evidente aún la necesidad de ofrecer escenarios simultáneos permanentes con dos o tres propuestas de modo tal que al niño le resulte posible elegir, ir y volver desde los libros a la exploración de las propiedades de los objetos y a los juegos del “como si” con muñecos en un deambular rico y satisfactorio que promueve el bienestar y aprendizaje en los bebés y niños pequeños. También se pueden ofrecer propuestas móviles alternativas que se van modificando durante el desarrollo de la jornada. Cuando pensamos en escenarios permanentes imaginamos una sala que durante toda la jornada ofrezca objetos para explorar, rampas para trepar, libros para mirar, muñecos y objetos cotidianos para dramatizar, materiales para dibujar, entre otras posibilidades diferentes según las edades de los niños.

Estas modalidades organizativas en sectores, donde se propone un trabajo en pequeños grupos o individual, constituyen formas de organizar la enseñanza características del nivel

---

<sup>44</sup> La forma de nominar a esta propuesta, característica del Nivel Inicial varía, lo que queremos remarcar aquí es que el juego trabajo en rincones o sectores es una propuesta diseñada por el maestro en la que se presentan materiales desafiantes que paulatinamente se irán variando acompañando aprendizajes de los niños. Se diferencia del llamado “juego libre en rincones” porque el maestro junto a los niños diseña, prepara el espacio, propicia situaciones de enseñanza y juego y participa en él para propiciar el juego , la enseñanza y el aprendizaje.

inicial que rescatan, recuperan y ponen en práctica el respeto por los modos de ser y hacer de los niños pequeños.

También se favorece la autonomía de los niños en la posibilidad de elección de las actividades que se proponen y la mayor disponibilidad del docente para armar intervenciones particulares, individualizadas y en pequeño grupo.

Esta modalidad organizativa responde en forma adecuada a las exigencias y necesidades que se plantean para el caso del trabajo con las salas de multiedad. Así los niños podrán conformar pequeños grupos a veces de edades homogéneas y otras heterogéneas, ambas alternativas se consideran oportunidades enriquecedoras para la construcción de nuevos aprendizajes. Las edades heterogéneas permiten que los niños expertos "andamien", enseñen a los aprendices, aprendiendo ambos en este proceso; a su vez, el docente puede dedicar tiempo a situaciones o propuestas específicas.

El Trabajo en pequeño grupo es una forma organizativa que se hace presente en el Juego Trabajo o multitarea pero puede y debe utilizarse también en la organización de otras actividades. Por ejemplo si la actividad es la creación de personajes para un cuento todos hacen lo mismo pero en lugar de trabajar en grupo total puede proponerse hacerlo en pequeños grupos, o cuando participan en juegos de mesa. En el Nivel Inicial los momentos para desarrollar tareas con el grupo total donde todos al mismo tiempo realizan lo mismo implica en muchos casos esperas innecesarias, menor grado de participación directa en el desarrollo de la propuesta por parte de los niños, aspectos que pueden obstaculizar la instalación de un clima tranquilo de trabajo y participación gozosa.

Entonces, reconocer la importancia de proponer multitareas (varias ofertas alternativas y simultáneas) y el trabajo en pequeño grupo como estrategias privilegiadas para organizar el desarrollo de las actividades en el nivel inicial no implica solamente desarrollar el clásico juego trabajo o Juego en Rincones. Estos criterios sirven para la organización de otras actividades también.

## **5-La enseñanza centrada en la construcción de escenarios**

“El ambiente es concebido por Malaguzzi como un partcipe del proyecto pedagógico”

A. Hoyuelos, 2005



Enseñar construyendo escenarios para dramatizar, explorar, dibujar, construir, observar y registrar es un principio muy vinculado con el anterior. Aquí el acento está puesto en la importancia del diseño del espacio como un elemento curricular a planificar. Otros autores en esta misma línea, hablan del diálogo entre la arquitectura y la enseñanza (Cabanellas, 2005)<sup>45</sup>

Diseñar los espacios compartidos e individuales, las estéticas institucionales y programar sistemáticamente los materiales, más adecuados al grupo de niños y a las propuestas de aprendizajes que se pretendan lograr se constituyen en una de las formas de enseñar muy apropiada para los niños menores de 6 años.

Un escenario con imágenes de artistas para apreciar a la altura de los niños, mesas con rodillos y pintura para explorar las posibilidades de las herramientas y los materiales para producir imágenes invita a crear, apreciar, pintar, explorar.

La disponibilidad de telas que arman espacios secretos, objetos cotidianos, muñecos para vestir y darles de comer promueven las acciones dramáticas sin necesidad de explicar verbalmente lo que se espera que los niños realicen.

De este modo, la propuesta de los juegos heurísticos de exploración, juegos de construcción, de dramatización necesitan de escenarios que inviten, convoquen, desafíen a la participación e interés por parte de los niños. Por esta razón una de las formas privilegiadas para enseñar a los más pequeños es armando escenarios. L Malaguzzi afirma que el espacio es un docente al que no se le paga salario, señalando el valor educativo de los espacios, su diseño, su potencialidad para educar.

6-La experiencia directa y el planteo de situaciones problemáticas como formas privilegiadas de promover la construcción de conocimientos sobre el ambiente

“Suponemos que la experiencia directa con los objetos es el mejor camino del aprendizaje (...)  
Suponemos que el más rico aprendizaje se logra mediante la actividad creadora  
y la resolución de situaciones problemáticas”

S.Galperin.1979

El niño pequeño construye el conocimiento acerca del mundo actuando en él. A través de sus acciones descubre las propiedades físicas de los objetos, las semejanzas y diferencias y los

---

<sup>45</sup> Cabanellas, I. y otros (2005): *Territorios de la infancia. Diálogo entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.

modos de lograr efectos deseados al jugar con autos, bloques, construir rampas, embocar pelotas, entre otros desafíos.

La experiencia directa se constituye en la fuente de información más potente a la hora de iniciar la comprensión del mundo social, participar de una compra en un comercio, cocinar transformando ingredientes en una comida, entrevistar a un abuela para conocer los juegos tradicionales de antes, observar y analizar el movimiento de un insecto, la transformación de las semillas, la organización del espacio de una plaza. Pero la experiencia directa constituye una condición necesaria pero no suficiente para construir conocimientos acerca del mundo y como movernos en él. Resulta necesario proponer situaciones donde la información recogida se sistematice, organice y compare avanzando en la comprensión del funcionamiento del mundo.

El planteo de situaciones problemáticas vinculadas con las diferentes propuestas recupera la idea de que para aprender algo nuevo hay que ofrecer situaciones en las que el niño pueda reconocer los elementos comprometidos pero sus saberes aún no resulten suficientes para resolver lo planteado. Estas intervenciones docentes se proponen interpelar al niño y a sus modos conocidos de operar en el mundo para ayudarlo a construir nuevos conocimientos.

Conocer las características de la plaza como espacio público para desarrollar actividad de juego y esparcimiento no se construye con sólo asistir a la plaza. Saber que el teatro es un espacio cultural al que se puede visitar para contemplar un espectáculo no se construye conocimientos solo con asistir a ver una obra; si bien esto es parte del conocimiento de la realidad y de la experiencia vivida en forma directa lo importante es que los niños a partir de entrevistas, observaciones orientadas puedan comprender cómo y para quienes funcionan estos espacios culturales., cómo fueron creados y por quienes, a quién les pertenecen, etc. Lo dicho vale para el conocimiento de museos, centros culturales, estaciones de ferrocarriles, puertos, pasos fronterizos, el monte cercano, entre otros realidades sociales y naturales posibles de ser conocidas por los niños.

7- La organización flexible de los tiempos como respuesta a la necesidad de un diálogo permanente entre los tiempos personales, grupales e institucionales incluyendo propuestas de actividades diversas: cotidianas, intermedias, grupales, individuales, electivas, entre otras.

*“Quiero tiempo pero tiempo no apurado, tiempo de jugar que es el mejor...”*

M. E. Walsh

Desde el Jardín Maternal es importante considerar los diferentes “tiempos de actividades” diarios que proponen Stein,R. Szulanski,S. (1997) <sup>46</sup>Tiempos de actividades de rutina o cotidianas, de actividad grupal, de actividad a elección, y actividades de tiempos intermedios.

Con tiempos de actividades cotidianas se refiere a los tiempos destinados a la alimentación (almuerzo, merienda, desayuno) a la higiene personal (lavado de manos, cambio de pañales, control de esfínteres), de higiene y orden de la sala (orden de los materiales, poner la mesa para tomar el té, ayudar a armar el ambiente de la sala con sentido estético, regar las plantas, cuidarlas) y sueño o tiempos de descanso en espacios tranquilos serenos que ayuden a los niños y docentes a mantener un clima de bienestar físico y psíquico general, individual, del grupo y de la institución, momentos para escuchar música, mirar libros, dormir, conversar individualmente o en pequeños grupos.

Tiempos de actividades intermedias refiere a los tiempos de pasaje de una actividad central a otra donde es imprescindible que las esperas para conciliar el respeto por los tiempos individuales y grupales no sean tales porque serán tiempos de oportunidades para desarrollar actividades enriquecedoras como dibujar libremente en una pizarra con tizas, mirar revistas, realizar juegos reglados tradicionales como: jugar a piedra-papel o tijera, al veo-veo, juegos de palmas en parejas; como así también decir poesías, adivinanzas, etc.

En los tiempos de actividades a elección se presentan escenarios con propuestas diversas y simultaneas, lo que conocemos como multitarea. En el jardín maternal pueden ofrecerse en la sala sectores con diferentes materiales que promuevan diferentes acciones y actividades por parte de los niños, en un sector muñecos para el juego del “como si” en otro sector recipientes y objetos para juegos de exploración sonora, en otro mesa de libros, en otra telas y tules para armar “casas” para entrar y salir, esconderse y aparecer. Frente a estos escenarios simultáneos los niños eligen en el mismo actuar, concentrándose en aquello que despierta el mayor interés individual. En el jardín de infantes el Juego-Trabajo es una de las actividades a elección.

Por último propone tiempo de actividades grupales donde todos los niños comparten la misma propuesta, escuchan un cuento, exploran, juegan con pompas de jabón, bailan diferentes ritmos con pañuelos y telas de colores, etc. Estos momentos han de ser acotados y los de menor duración dado que se trata de propuestas en muchos casos dirigidas en las que se les exige participar de una actividad establecida por el docente.

---

<sup>46</sup> Stein, R. Szulanski, S. (1997) Educación pre-escolar en Israel. Una experiencia significativa. Universidad de Tel Aviv.

Todo lo dicho se ha de tener en cuenta para armar la agenda diaria y semanal. En lo expuesto hasta aquí se toman en cuenta las diferentes variables: participación individual-grupal, propuesta dirigida o electiva, atención a necesidades básicas de la infancia alimentación higiene sueño y juego, mayor o menor interacción con el adulto lo que implica asunción de diferentes grados de autonomía por parte del niño. Lo interesante es ofrecer una propuesta diaria que contemple todas estas alternativas asignando tiempos a ofertas variadas que supongan desafíos y propuestas diferentes.

Siguiendo la idea anterior resulta imprescindible armar una propuesta horaria flexible, que señale secuencias y duraciones tentativas posibles de ajustarse y modificarse en el transcurrir cotidiano. En este sentido se recomienda la alternancia entre actividades tranquilas y actividades que comprometen comportamientos físicos muy activos. Actividades que exigen concentración y actividades espontáneas y libres. Actividades colectivas y actividades en pequeños grupos e individuales. Actividades en el interior y actividades en espacios exteriores (Denies,C. 1989) Es necesario alternar en la diversidad de tipos de actividades propuestas para lograr el mayor grado de aprovechamiento y bienestar.

El otro punto central se vincula con la presencia de secuencias de actividades que se reiteran otorgando la posibilidad de que los niños construyan sentimientos de seguridad y confianza, en tanto la realidad les resulte conocida, segura, anticipable. Esto resulta central en las salas de niños más pequeños.

El uso de tiempo es una de las formas en que se traducen los enunciados y prescripciones didácticas en realidades posibles a ser transitadas por los niños. La organización del tiempo junto con la definición de las actividades a proponer y los contenidos a enseñar, entre otras definiciones didácticas, constituyen los modos en que se puede concretar una propuesta de Educación Integral.

No se organiza entonces el horario semanal con tiempos para actividades de Ciencias Sociales, Matemática, Lengua sino (como dicen Sarle, P., Rodríguez Saenz,I ; Rodríguez, E.; 2010)<sup>47</sup> con espacios para desarrollar las secuencias de las actividades de los proyectos, las unidades

---

<sup>47</sup> Sarle, P., Rodríguez Sáenz, I, Rodríguez, E.; (2010) El juego en el Nivel Inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza. Organización para los Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la Cultura. Bs. As. [http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno\\_1\\_Fundamentos.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_1_Fundamentos.pdf)  
[http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno\\_2\\_Construcciones.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_2_Construcciones.pdf)  
[http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno\\_3\\_Juego\\_Dramatico.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_3_Juego_Dramatico.pdf)  
[http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno\\_4\\_Juego\\_Regrado.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_4_Juego_Regrado.pdf)

didácticas , los itinerarios, las actividades cotidianas, juegos tradicionales, la hora del cuento, el espacio semanal para jugar con títeres, cantar, construir y jugar en los rincones pensando en incluir la propuesta de Juego Trabajo todos los días.

8-El docente como “acompañante afectivo, figura de sostén, otro significativo” y como “mediador cultural” enseña compartiendo expresiones mutuas de afecto, ofreciendo disponibilidad corporal, realizando acciones conjuntamente, acompañando con la palabra, entre otras formas de enseñar específicas y particulares para los más pequeños.<sup>48</sup>

*“Se necesitan dos para conocer a uno”*

G. Bateson

El adulto/docente/ figura de sostén ha de entablar lazos que, al abrir caminos intersubjetivos permitan la empatía afectiva que dé seguridad y confianza en el mundo y prodiguen ese bienestar que convoca al descubrimiento, la enseñanza y el aprendizaje.

Como señala Zelmanovich, P49, cuidar es aportar y estar atentos al sujeto que hay en ese niño, son cuidados simbólicos que un adulto prodiga para enraizar al pequeño en aspectos centrales de la cultura. Es por ello que decimos que el adulto es así un mediador de la cultura sin el cual al pequeño le sería difícil e incomprensible adquirir las herramientas culturales. Por ello descubrir los mundos y caminar transformándolos, es posible sólo cuando ha mediado el cuidado y el conocimiento transmitido que le da libertad y saber al sujeto, quien se siente capaz de comprender los significados simbólicos que conlleva la cultura y la posibilidad de su continua transformación.

El enseñante despliega, en la situación de enseñanza, diferentes andamiajes, que contextualiza a los requerimientos de aquello que enseña y del sujeto que aprende. Estos andamiajes, como señalamos en el título son:

Participar en expresiones mutuas de afecto: Como venimos diciendo enseñar con andamiajes centrados en las expresiones mutuas de afecto abre puertas al aprendizaje, son estos andamios afectivos los que permiten apostar a la enseñanza y al aprendizaje.

---

<sup>48</sup> Estas formas de enseñar son tomadas y pueden ser ampliadas en Soto, C. y R. Violante (Comp.) (2005): *En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós. Capítulo I

<sup>49</sup> Zelmanovich, P. Conferencia , Apostar al cuidado en la enseñanza, Cepa, GCBA

Ofrecer disponibilidad corporal: Enseñar con andamiajes centrados en la disponibilidad corporal suponen ofrecer como sostén el propio cuerpo del docente que es el que permite la calidez del afecto y la seguridad del apoyo. Un cuerpo que acuna a otro, sostiene, abraza, expresa afecto, pone límites y brinda seguridad.

Realizar acciones conjuntamente con los niños: Enseñar con andamiajes centrados en la construcción conjunta de acciones supone la participación del docente en la acción, espejando acciones de los niños, proponiéndose como modelo (al enseñar a cocinar, al participar en un juego dramático, al enseñar un juego de pistas o de rondas, al mostrarse como modelo social etc.) Junto con los niños arman secuencias de acciones en un entretejido en que ambos estructuran el todo.

Acompañar con la palabra: La palabra es constructora de mundos, de subjetividades es uno de los vehículos de la cultura. Enseñar con andamiajes centrados en el uso del lenguaje, supone transmitir con la palabra los sentidos y significados de las acciones cotidianas, el afecto y el reconocimiento mutuo, así como la posibilidad de anticipación de los sucesos que van a ocurrir.

9-La conformación de lazos de confianza, respeto, complementariedad con el niño y las familias

“Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica: ese me parece ser el gran desafío para el futuro”.

(Emilia Ferreiro, 2002.)<sup>50</sup>

Especialmente en el nivel inicial, la complementariedad entre familias e instituciones resulta imprescindible para el logro de todos los objetivos educativos de los niños. En muchos casos, al ser éste el primer nivel del sistema educativo se torna aún más necesario el trabajo complementario y la discusión y enseñanzas mutuas entre escuela y familias.

Es menester remarcar que al enseñar a niños menores de 6 años, la consolidación de un vínculo estrecho entre institución y familias es condición necesaria de toda práctica de buena enseñanza.

---

<sup>50</sup> Emilia Ferreiro (2002) "Pasado y presente de los verbos leer y escribir". Editorial: Fondo de Cultura Económica. México.

Desde una mirada heteroglósica<sup>51</sup>, es necesario superar la cultura de pertenencia individual de maestros e instituciones y recabar/integrar los aportes valiosos de las culturas de pertenencia de las familias en el espacio escolar y en la propuesta curricular.

Es interesante recuperar los tipos de vínculos que pueden darse entre las instituciones y las comunidades como lo explican con claridad Duprat, H y otras, (1977)<sup>52</sup>, estos son:

-Mimetización: implica una total identificación de la institución con el medio que no permite la retroalimentación entre ambos.

-Segregación: este tipo de vínculo implica una excesiva distancia, lo que imposibilita el diálogo que podría enriquecer y modificar a ambos términos.

-Integración: como síntesis superadora de los dos anteriores, consiste en lograr una óptima distancia entre el hacer de la institución y el de la comunidad que permita evaluar posibilidades y rearmar nuevas estrategias comunes enriqueciéndose ambas partes con la ventaja de la diversidad.

Transformar la diversidad en una ventaja pedagógica, como explicita Ferreiro en el fragmento que encabeza este apartado, para permitir que las voces que resuenen en la escuela y en los textos curriculares resulten de una mirada que integre valorativamente los aportes comunitarios y se entrecrucen en una melodía polifónica<sup>53</sup>

Estos son tiempos de pensar a los niños como sujetos únicos, ávidos de adaptarse activamente a la cultura social y para ello necesitan de la enseñanza que implica la mediación de un otro (el maestro, el adulto, un par) que le “lega el alfabeto cultural”, que le da significados culturales a los objetos, que le muestra sus usos, que enseña las herramientas de la cultura, que lo adentra en el legado social.

---

<sup>51</sup>La postura heteroglósica alude a la idea de Bajtín, M. quien explica que cualquier idioma es el resultado de la integración de diferentes voces o dialectos

<sup>52</sup>Duprat, H. y otras (1977), *Hacia el Jardín Maternal*, Buenos Aires Ed. Búsqueda

<sup>53</sup>La polifonía, alude a variedad de voces que suenan armoniosamente juntas potenciándose unas a otras. Para ampliar este tema consultar el Capítulo: Soto. C. (en prensa) *Encuentros, escuchas y diálogos en el Jardín Maternal. El deseo de construir un espacio de encuentro cultural polifónico*, Editorial 12ntes, OMEP

Estos Pilares de la Educación Inicial pueden constituirse en referentes, criterios a tener en cuenta para diseñar Documentos Curriculares provinciales o jurisdiccionales, planificar los PEI (Proyectos Educativos Institucionales) y los proyectos anuales y periódicos a nivel sala, para llevar adelante una propuesta de educación integral, contextualizada a las diferentes realidades, que redunde en los desarrollos plenos de nuestras infancias.

---

### **Claudia Soto**

Licenciada y profesora en Antropología egresada de la Facultad de Filosofía y Letras UBA. Profesora de Educación Preescolar, egresada del Instituto Sara CH. de Eccleston. Diplomada Superior en Gestión Educativa FLACSO. Profesora e investigadora de temáticas vinculadas a la educación infantil.

### **Rosa Violante**

Magister en Didáctica por la Universidad de Buenos Aires, profesora de Educación Inicial y de Psicología y Ciencias de la Educación (ISP Joaquín, V. Gonzalez). Se desempeña como formadora de docentes de Educación Inicial.



### La cuestión del reconocimiento

Debido a las preocupaciones por las políticas curriculares para el nivel inicial que vienen compartiendo quienes participan en este Foro, me han solicitado que comparta con ustedes algunas reflexiones sobre las políticas de reconocimiento y cómo la cuestión del reconocimiento puede afectar al currículum del nivel inicial.

Según los trabajos que ustedes han venido realizando, existen algunas preocupaciones a las que espero aportar con estas reflexiones:

La preocupación por la tendencia a la “primarización” del nivel a partir del modelo disciplinar, y la necesidad de fortalecer la identidad de la Educación Inicial.

La propuesta de diseñar documentos con participación de todos los actores sociales involucrados, que tengan en cuenta la pertinencia cultural.

La necesidad de profundizar en la implementación de modelos organizacionales diversos, en relación a las necesidades de las jurisdicciones.

En muchos casos el proyecto de ampliar la orientación curricular para las salas de maternal, 3, 4 y 5, acompañando la expansión progresiva de la oferta educativa.

Pienso que las preocupaciones que ustedes comparten pueden verse interpeladas de alguna forma con los aportes sobre la cuestión del reconocimiento, que provienen de la teoría política y que están en condiciones de tener fuerte impacto en la reflexión curricular.

(Definir el reconocimiento... leer Fraser)

Los planteos sobre el reconocimiento cuestionan la normatividad cultural: la entronización de una identidad cultural particular como norma, el establecimiento de un canon artístico, lingüístico, o en otros terrenos; una manera de ser familia, una manera de ser niño o niña.

En los planteamientos sobre el reconocimiento entran en cuestión las identidades universales, o más bien –siguiendo el análisis de Martuccelli- la entronización de una identidad particular como norma. Dice Martuccelli: “El universalismo, como la concepción tradicional de la igualdad lo

---

<sup>54</sup> El escrito es una desgrabación de la Conferencia de Flavia Terigi.

mostró, supone siempre, de una manera u otra, negar las diferencias entre los individuos: considerar las personas diferentes como equivalentes (no forzosamente idénticos) en función de un propósito determinado. [...] Por medio de la igualdad se trata de establecer el reino de lo universal, pero las más de las veces, en todo caso en la historia social real, este proceso pasó por la identificación de la universalidad con una de las voces. Es esta posición, durante mucho tiempo dominante en las democracias liberales, lo que permite detectar en ellas un universalismo culturalista” (Martuccelli, 2009: 35. *Cursivas en el texto consultado*).

Desarrollo ontogenético y transmisión escolar: tensiones en el currículum de la Educación Inicial

Resulta de interés detenernos a analizar la matriz desde la cual se realizan las formulaciones curriculares y conocer los resultados de esas formulaciones, la documentación curricular. Aunque la práctica educativa real puede estar débilmente relacionada con la prescripción curricular, en el currículum se establece una pauta de ordenamiento de la experiencia educativa que es extraordinariamente importante como declaración pública acerca de lo que se espera de esas prácticas y, por consiguiente, de las experiencias que niños y niñas pueden tener en las instituciones.

En los diseños curriculares que distintos países han producido para el nivel inicial, puede observarse una tensión entre dos entremos.

Uno de estos extremos toma como eje para la selección y organización de los contenidos curriculares la dirección del desarrollo. Recogiendo la tradición evolutiva de los diseños curriculares históricos del nivel inicial, muchos diseños curriculares orientan sus propuestas a acompañar, apoyar, potenciar, maximizar, fortalecer, el desarrollo infantil. Al utilizar estos términos diversos (acompañar, apoyar, potenciar, maximizar, fortalecer) recojo expresiones que están presentes en distintos documentos. Desde esta perspectiva, encontramos diseños curriculares que organizan los contenidos en torno a dimensiones del desarrollo (por ejemplo, la expresión oral y escrita, la exploración y dominio del medio social, el desarrollo socio-emocional).

El otro extremo toma como eje para la selección y organización de los contenidos curriculares la clasificación de contenidos característica de la escolarización primaria. Se trata de diseños curriculares que retoman una función tradicional del nivel inicial (colocar a los futuros alumnos de la escuela primaria en mejores condiciones para iniciar su escolarización básica) y que

consideran necesario para tal fin un cierto espejamiento, un cierto isomorfismo, con el currículo de la escuela primaria.

Los diseños curriculares concretos que Uds. conocen pueden estar más próximos a uno u otro extremo, o pueden ser productos híbridos que expresan la convivencia de perspectivas y la tensión que se genera entre ellas. Posiblemente la dicotomía entre juego y contenidos, que parece dividir aguas en el campo de la educación inicial, sea una expresión de la tensión que se genera entre estos extremos: entre una pretensión de respeto al desarrollo infantil natural (que luego discutiremos) y una idea de introducción temprana de los niños y niñas en el mundo de los aprendizajes escolares clasificados (que discutiremos también).

Cada uno de estos extremos presenta su propio marco de problemas que interesa analizar aquí. En particular, se ven problematizados por los planteos sobre el reconocimiento, tal como intentare mostrar a continuación.

Currículum y desarrollo ontogenético: ¿promoción o producción del desarrollo?

Comencemos por la pretensión de respeto al desarrollo infantil natural.

La escolarización es una invención humana decisiva en el desarrollo ontogenético, porque formatea o encauza de manera particular el desarrollo de los sujetos. Debido a que la escolarización encauza el desarrollo infantil, éste se produce hoy de un modo distinto a como sucedía antes de la universalización del formato escolar. Por un lado, la escolarización produce cambios en las prácticas familiares de crianza: piensen, por ejemplo, en la costumbre de leer un cuento a los niños antes de dormir, una práctica difundida entre los grupos escolarizados de la población, pero que décadas atrás era impensable que se produjera a gran escala. La crianza de los niños se ve intervenida por una práctica, la lectura de cuentos, que ha sido posible por la difusión de la escuela.

Pero, fundamentalmente, la participación de los niños y niñas en prácticas educativas institucionalizadas lleva a la formación de modalidades específicas de actividad cognitiva. Quienes nos desempeñamos en el ámbito educativo tendemos a preferir las prácticas escolares que consideramos en línea con el desarrollo natural del niño; en el nivel inicial, es frecuente la crítica a los currículos que no toman en consideración tal desarrollo infantil. Sin embargo, es necesario recordar que los niños no tienen un desarrollo natural: un niño es, en un sentido fuerte, una construcción social en la que interviene crecientemente la educación institucionalizada.

La intervención en el desarrollo infantil no es privativa de la educación institucionalizada; todos los grandes cambios sociohistóricos impactan en la producción de formas específicas de desarrollo infantil. Así, Buckingham observa que en la actualidad las experiencias cotidianas de los niños están repletas de historias, imágenes y artículos producidos por empresas mediáticas gigantes y globales, y dedica su trabajo a comprender qué significa crecer en estas condiciones, “en la era de los medios electrónicos” (Buckingham, 2002).

Centrándonos en la escolarización, en un famoso trabajo titulado “Por qué fracasan tan poco los niños”, Rivière (1983) llamó nuestra atención sobre las particularidades de las exigencias que la escuela genera para la actividad cognoscitiva de los sujetos. La escuela propone maneras particulares de funcionamiento cognoscitivo a las que denominamos demandas cognoscitivas. Siempre cito, entre las demandas cognoscitivas que ofrece Rivière, un ejemplo especialmente importante: la atención a las tareas escolares. La escuela exige del niño una atención mucho más selectiva que la que éste emplea en las exploraciones y juegos extraescolares: pide un filtrado riguroso de la información relevante con respecto a los estímulos que no lo son desde la perspectiva del sistema escolar, aun cuando puedan serlo desde la perspectiva del niño (Rivière, 1983). El nivel inicial funciona educando culturalmente la atención para fines escolares, lo que resulta evidente en la diferencia atencional que se verifica en primer grado de la escuela primaria entre niños escolarizados/ no escolarizados en el nivel inicial.

Esto significa que, en el plano cognoscitivo, la escolaridad no se limita a potenciar o habilitar formas de desarrollo previstas en el curso espontáneo del desarrollo de los sujetos: la escolaridad introduce cursos específicos en el desarrollo cognoscitivo. Esta producción escolar del desarrollo ontogenético no es en sí misma un problema; el problema se plantea cuando se convierte una diferencia producida por la escolarización, en una deficiencia de quienes no han sido escolarizados hasta entonces.

Al proyectar en el futuro posibles formas de incorporación a la vida social para los críos de nuestra especie, la Educación Infantil (y la educación escolar en general) organiza y canaliza sus actividades en el presente que transcurre en las instituciones; en ellas se controla la actuación de los niños y se ofrecen determinados cauces para su desarrollo (Baquero y Terigi, 1996) relacionados con el futuro proyectado.

Las psicologías evolutivas funcionan en este marco como una gran narrativa del desarrollo a la que el currículum del nivel inicial intenta ajustarse. Poner en cuestión estos asuntos implica abrir cuestionamientos a la idea de la psicología del desarrollo como fundamento del currículum de

educación infantil, y advertir acerca de los límites de estos modos de entender la función educativa del nivel. Las psicologías del desarrollo ofrecen imágenes de sujetos dependientes, heterónomos y egocéntricos que, conforme crecen, van ganando en descentración de su pensamiento y autonomía de sus acciones. La educación infantil se ha propuesto como acompañante de estos procesos, a los que muchas veces ha convertido en sus objetivos centrales (Terigi, 2002:7/8).

Currículum y transmisión escolar: el riesgo del isomorfismo con la escolarización primaria

Todo currículum instala una determinada versión de la cultura que resulta legitimada como cultura oficial: son las experiencias educativas que todo niño debe tener.

En los países de nuestra región, los últimos años han sido ocasión de formulaciones curriculares para los distintos niveles de la enseñanza, a las cuales la Educación Inicial no ha sido ajena. En ese contexto, se vio emerger una tendencia a dar mayor importancia al derecho de los niños y niñas a acceder al conocimiento, por sobre la perspectiva del desarrollo a la que nos referimos antes y que es parte de la tradición curricular del nivel inicial. La centralidad del juego como actividad productora de aprendizaje y desarrollo, el trabajo en pequeños grupos, las unidades didácticas integradas, cedieron terreno frente a la preocupación por la enseñanza de los contenidos disciplinares, instalándose unas dicotomías (por ejemplo, entre juego y aprendizaje, entre perspectivas curriculares integradas y enseñanza de contenidos) difíciles de resolver. Algunos currículos actuales presentan, en verdad, una clasificación de contenidos más propia de la escuela primaria, produciendo un cierto espejamiento, un cierto isomorfismo, con el currículum de ese nivel. Se trata de diseños curriculares que reinterpretan una función tradicional del nivel inicial, cual ha sido la preparación para la escolarización primaria, en la clave de anticipar a los tramos superiores del nivel inicial la enseñanza de contenidos clasificados.

En esa lógica, se ha comenzado a debatir sobre la creciente producción de diseños curriculares organizados por áreas de conocimiento, que reflejan en buena medida la organización de los conocimientos que es clásica en la escuela primaria. Esta organización de los conocimientos se consolidó para el nivel primario alrededor de la década del 20 del siglo pasado (Benavot et al, 1991) y parece imponerse paulatinamente en el nivel inicial en las últimas dos décadas. Los diseños curriculares organizados bajo esta pauta tenderían a anticipar al nivel inicial no solamente contenidos que tradicionalmente han sido propios de la escuela elemental (es el caso de la lectoescritura y el cálculo) sino sobre todo la presentación clasificada de los conocimientos (Bernstein, 1988).

Junto con ello, cabe advertir que esta definición de los contenidos curriculares del nivel inicial pueda contribuir inadvertidamente a disparar las expectativas acerca de lo que los sujetos deberían saber al acceder a la escolaridad primaria. La creciente relación entre el currículo del nivel inicial y el del nivel primario puede contribuir a propiciar en el nivel inicial formas de funcionamiento didáctico que promuevan procesos de conceptualización creciente en los niños y niñas; ello resulta valioso sin dudas. Pero no podemos soslayar la preocupación por el modo en que esta definición de los contenidos curriculares del nivel inicial pueda contribuir a disparar las expectativas, incrementándose la brecha que ya existe entre quienes asisten a la educación inicial en condiciones institucionales adecuadas y quienes no lo hacen. Como lo señalamos a propósito de la producción escolar de capacidades atencionales, preocupa que una diferencia producida por la escolarización sea interpretada como una deficiencia de quienes no han sido escolarizados hasta entonces.

Para avanzar:

Hoy convergen en el nivel inicial dos condiciones que generan unas tensiones que ustedes seguramente padecen:

adelantamos el ingreso de los niños a los contextos institucionales formales,

los planteos sobre el reconocimiento cuestionan la normatividad de la escolarización sobre el desarrollo humano.

Adelantamos el ingreso...una mezcla de ampliación de derechos educativos con extensión del formato escolar. Curioso frente a la crítica creciente sobre la crisis de la escuela.

En tanto los niños y niñas ingresan cada vez más temprano a las IE, la producción de normatividad sobre el desarrollo humano merece cada vez mayor atención. En la tradición curricular occidental, estamos mejor preparados para entender (y promover) los procesos deductivos o las formas de pensamiento verbal que el pensamiento visual, la capacidad metafórica o las posibilidades expresivas. Los currículos trazan cursos de formación para niños y niñas y, al hacerlo, contribuyen a formatear su desarrollo en determinadas direcciones.

El Nivel inicial siempre ha tenido otras posibilidades a este respecto. La alta proporción de profesionales tituladas, la defensa de la función educativa del nivel y las fases críticas del desarrollo humano en las que trabaja se lo han permitido. Pero los debates en torno al desdibujamiento de la función de enseñanza en el nivel inicial llevaron a formular mayores

contrapesos a este extremo, generalmente por el lado de la incorporación de contenidos curriculares.

El derecho a la diferencia en el núcleo de crianza de los niños: un igual no idéntico

Los planteamientos sobre la equidad asimilan desigualdad y diversidad. Diversidad y desigualdad no son la misma cosa. Esto es lo que viene a develar el reconocimiento. Es cierto que los “diferentes” -definidos desde una normatividad que toma como universal una identidad particular- se encuentran entre quienes sufren desigualdad en términos de la justicia distributiva. Pero la justicia distributiva no es suficiente para reconocer la diversidad.

Se necesitan políticas de reconocimiento. Necesitamos dar lugar a la idea de un igual no idéntico: igual en su dignidad, equivalente en función de un propósito determinado, pero aceptado en su alteridad como diferente a mí.

En sociedades cada vez más diferenciadas, qué significa un niño o una niña y cómo se experimenta la infancia dista de ser un asunto unívoco. Una niñez puede ser vivida de muy diversos modos, no sólo a título de la individualidad, sino por la diversidad de maneras culturales de otorgar tratamiento a la niñez; reténgase, sin ir más lejos, la vida de los niños/as en la calle, en el country, la de los niños soldados, la de los niños desplazados...

Es tradicional que los discursos de la política educativa y el propio discurso pedagógico se refieran a la diversidad que caracteriza al alumnado del sistema educativo como una novedad, como un fenómeno reciente cuya magnitud afecta las posibilidades de respuesta de las escuelas y de los docentes. Sin embargo, la diversidad es un rasgo propio de la humanidad y, por eso mismo, el alumnado del sistema educativo ha sido siempre diverso. No se trata de que alguna vez la población escolar haya sido homogénea y ahora comenzó a diversificarse, sino de que la pretensión homogeneizadora que ha fundado el proyecto escolar decimonónico ya no puede sostenerse legítimamente, y no logra concretarse de maneras efectivas.

Lo dicho abre el cuestionamiento de la escuela culturalmente homogénea en los procesos de constitución identitaria. El sistema educativo en los últimos años, ha tomado algunas medidas para atender a la diversidad, como, por ejemplo, la creación de grupos de diversificación curricular, de programas de educación compensatoria y de programas de garantía social, los desdobles de aulas, etc. Pero este tipo de medidas resultan insuficientes si no repensamos seriamente los contenidos que las instituciones escolares consideran básicos.

Jurjo Torres Santomé denuncia lo que él llama “intervenciones curriculares inadecuadas”, que continúan legitimando prácticas que conducen a la marginación. Algunas son obvias, como la segregación o la exclusión, e inclusive el silenciamiento de las culturas; pero otras son más sutiles, como la naturalización, la «psicologización» de los problemas sociales, la infantilización de los rasgos culturales de “los otros”, o el turismo curricular. Es posible que en algunos momentos se hable de los otros, pero siempre representándolos según el imaginario del grupo hegemónico en la sociedad.

Por eso cierro con esta idea: necesitamos dar lugar a la idea de un igual no idéntico: igual en su dignidad, equivalente en función de un propósito determinado, pero aceptado en su alteridad como diferente a mí. Ésta es la novedad que las políticas de reconocimiento aportan a la definición curricular, y atenderla nos obliga a pensar en una nueva generación de propuestas curriculares que resuelvan de alguna manera la tensión entre la ampliación de derechos (por un lado) y la imposición de formas identitarias y de cánones culturales (por el otro). No es tarea fácil ni me resulta evidente cómo resolverla; pero tal como sucedió con la generación de currículos que lograron romper la prescripción cerrada a fuerza de mucho trabajo y de revisiones sistemáticas, esta nueva generación de currículos que están pensándose en el mundo requiere un proceso decidido.

Gracias por acompañarnos, por permitirnos ser parte de estas políticas de reconocimiento.

Me vería tentada a decirles otras cosas en un tono más normativo pero voy a dejarlas en un tono más reflexivo para que ustedes. Que son los que después discuten puedan eventualmente retomarlo.

En este título reflexivo la tendencia que yo hice a la “primarización” de nivel, la primera parte de la intervención, no tiene que ver con que a mí a mi me parezca que no tiene que ver con unidades del nivel educativo, en realidad no es un problema de “primarización”, es un problema para adoptar para los niveles educativos hacia los cuales se extiende la obligatoriedad escolar una logia curricular que se pudo constituir en el momento que se constituyó el sistema escolar como tal. La propia escuela secundaria si ustedes. Lo piensan cuando se desarrolla como tal se desarrolla por bajo del sistema educativo de primaria, la modalidad de la escuela secundaria que era el bachillerato no era sino una mayor clasificación de las actas de contenido que fue tenido después tuvo el contenido de la escuela primaria.



No es tanto que la primaria como pulpo se extiende para arriba y para abajo sino se extiende la obligatoriedad escolar , se activan las oportunidades educativas, la codificación curricular disponible es esa y cuesta mucho cambiar esa codificación entre otras cosas porque en el momento neutral o gestacional, (palabras que no me gustan), quedo muy indicado la clasificación del currículum y el sistema formador adoptado por el sistema de profesores y la reproduce, no puede recurrir a experiencias fallidas como fue en nuestro país como fue la introducción de la tecnología en los CBC, de una u otra forma en la época del 90 y se da cuenta que la pauta a una respuesta adecuada del sistema formador y de la codificación del sistema didáctico hizo que esta propuesta curricular que podría estar muy bien naufragara y en este momento sería muy largo de analizar.

Por eso los invito a reflexionar sobre la “primarización” y sobre los principios básicos y también una lógica organizacional del nivel inicial y del nivel primario , pero eso ya es otro cosa y es una buena incorporación a lo que están diciendo , por otro lado retomo la pregunta y cuando ustedes dicen que los currículos del nivel inicial se tratan de la psicología evolutiva no digo que es de corte biológico sino de tipo cognitivista del siglo XX, hoy se refiere mucho más a los contextos que a los sistemas de actividades en que los niños son criados en ese sentido llama nuestra atención sobre el hecho de que las psicologías evolutivas del siglo XX han iluminado de un cierto modo nuestro conocimiento sobre la infancia que ninguna psicología evolutiva a estudiado .

La psicología evolutiva no le dice a un maestro de una ciudad de Colombia que hace con niño que se desempeñado en un contexto de desplazamiento y que a participado en actividades que están lejos del sistema de desarrollo del nivel inicial que esta puesto según la crianza de los niños y una psicología cognitiva , nos está diciendo que impacto está teniendo sobre otros aspectos del desarrollo infantil esto qué es lo de crecer en la era de los medios electrónicos, se acuerdan cuando La psicología evolutiva nos decían cuantas variables puede manejar un niño al mismo tiempo, esto no quiere decir que los chicos hacen cosas que hoy la psicología evolutiva no pueda explicar sino que nos dice que algunos niños con otros contextos de crianza nos dicen que tenemos que estar muy abiertos a formas de caracterización de desarrollo que sean más comprensivas sobre la complejidad de los formatos que hoy en día la crianza. Yo enseño Piaget y valoro mucho la teoría piagetiana pero tiene límites para explicar ciertas cosas, por eso lo que digo hoy es que no tenemos hoy un único relato en que apoyar más bien nos tenemos que mantener muy abiertos a la diversidad de contextos que la crianza tiene lugar por lo tanto estar muy atentos a los aportes de aquellas investigaciones que nos ponen en foco

estas formas de crianza que estaban y que eran propias de las psicologías evolutivas del siglo XX.

Se trata de reconocer que nuestra escuela, el currículum básico del siglo XX ha contribuido a enseñar ciertas formas de niveles culturales sin ir más lejos el peso que tienen los sistemas de simbolización como la escritura, la numeración por sobre otras cosas que también forman parte del desarrollo de la cultura como pueden ser las formas.

El hecho de que hoy entendamos más tiene que ver que como somos producto de la escuela por lo tanto estamos más preparados para esa forma de que para otras formas. Como por ejemplo, si una forma de simbolización u otras, si una forma de literatura u otra, si unas actividades completamente deportivas u otras, cada una de esas decisiones representa hoy una parte de la cultura, y en todo caso si vamos a preferir unas formas culturales sobre otras, ser muy rigurosos en la fundamentación de la decisión entendemos unas formas sobre otras.

Nosotros vivimos en un mundo recientemente globalizado en cosas muy concretas , esto quiere decir que está produciendo por la vía de la globalización de los consumos una cierta estandarización del gusto, una cierta estandarización estética y ahí la escuela tiene que tener una cierta vigilancia, porque la estandarización del gusto hasta de la estética no es el resultado del reconocimiento de lo que tenemos en común los que somos humanos es el resultado del avance que las formas masivas de condición cultural que tienen que ver con la escala que tiene que tener el mercado para ser mercado, para que el mercado tenga la potencialidad que tiene que tener necesita estandarizar y bueno uno puede decir seleccionemos todo lo que tenemos en común y no lo que tenemos en común y es el resultado de la unidad de estandarización, no digo esto para decir lo que Torres llama el turismo cultural, lo digo si de verdad reconocemos al otro como igual, entonces deberemos encontrar formas para que nuestros currículos se mantengan abiertos a la humanidad, como lo mencionaba al final de la conferencia no es que yo sepa cómo se hace sino que tenemos el trabajo de generar una nueva generación de currículum y eso se van a discutir y dentro de 10 años nos vamos a encontrar discutiendo formas superadoras de esto que estamos criticando hoy que tiene límites muy fuertes.

---

## **Flavia Terigi**

Licenciada en Ciencias de la Educación. Magister en Educación y Ciencias Sociales. Profesora para la Enseñanza Primaria. Profesora regular en las Universidades de Buenos Aires y General Sarmiento. Profesora en la Escuela Normal n° 7 de la Ciudad de Buenos Aires.

Directora del proyecto de investigación “Números naturales y decimales: conceptualizaciones infantiles sobre las representaciones numéricas en distintos contextos didácticos”, en la Universidad de Buenos Aires, y del proyecto “Trayectorias educativas y estrategias de reingreso a la escuela en sectores vulnerables”, en la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Coordinadora Académica del Programa Regional de UNICEF “La escolarización de adolescentes y jóvenes en grandes centros urbanos”, y REDLIGARE, una red especializada en problemáticas de inclusión educativa de las poblaciones desfavorecidas de las grandes ciudades de América Latina.

Es autora de libros y artículos científicos y de divulgación, sobre temas de aprendizaje, curriculum y formación docente.

Ruth Harf

El tema que quería contarles en el Foro y para el cual me llamaron es: la alfabetización. Uno se pasó años luchando contra la alfabetización en el nivel inicial, pero cuando escucha a los que estuvieron hablando antes le dan pie para ocuparse. Hay definiciones o conceptos que van cambiando y otras que ni siquiera el concepto y el alcance, porque por ejemplo familia como concepto no cambió, lo que cambió fue el alcance de esa idea y también hay otras cosas que directamente cambian. El ministro habló de infancia -que quería decir los que no tienen palabra- no significa que vamos a dejar de hablar de primera infancia y empezamos a hablar de la primera infancia porque no es in sino que es infancia. Además no vamos a dejar que nos roben el término infancia sino lo que en todo caso vamos a hacer es resignificarlo o sea darles un nuevo significado, eso por un lado y, por el otro también darnos cuenta que hay términos que uno puede buscarlos en el diccionario y entonces encuentra el origen etimológico de un término pero además existe lo que podríamos denominar el uso social de un término que no necesariamente es el expresado en un diccionario. Qué significa ello: que por más que hablemos de la alfabetización del nivel inicial no vamos a lograr ni tampoco nos interesa cambiar lo que dice el diccionario cuando se refiere a que nos referimos con alfabetización. La alfabetización en el diccionario sigue siendo lo que tiene que ver con el alfabeto (alfa, beta, gama) es decir como es la adquisición de la lengua escrita. Cuando hablamos de alfabetización en el nivel inicial, no estamos queriendo decir que tienen que terminar la sala de 5 haciendo una composición sobre qué bien pase los 5 primeros años de mi vida.

Pero podemos preguntarnos acerca de esto y deseo compartir con ustedes una serie de ideas, porque una de las cosas que realmente me preocupan es la relación entre el marco teórico y las prácticas. Uno de los grandes problemas que hay es que los marcos teóricos -que también incluyen las políticas educativas- van por otro lugar completamente distinto las prácticas de todos los días y quienes enseñan a los chicos no son ni los marcos teóricos, ni las políticas educativas sino los que enseñan a los chicos somos los docentes. Solamente que los docentes sin los marcos teóricos, ni las políticas educativas estamos absolutamente solos, abandonados y sin saber bien para donde ir. Quiero decir con ello que esta relación entre los marcos teóricos y prácticas es lo que se hace muy interesante.

---

<sup>55</sup> El escrito es una desgrabación de la conferencia de Ruth Harf.

El quehacer cotidiano de los docentes muchas veces es percibido por los mismos docentes como producto de algo denominado intuición, experiencia y el mejor de todo sentido común. Entonces pensé después de haber leído todo el material del ministerio que vamos a rescatar las cosas que si se han dicho y ver cómo podemos pensar juntos, reflexionar juntos y ver hasta qué punto esto me representa y me puedo identificar. Por eso la idea es cuál es el sentido de la alfabetización en el nivel inicial y donde voy a tratar de compartir con ustedes la propuesta de un enfoque globalizador donde se entra el tema de la disciplina en el aula.

La idea es cuando hablamos de la finalidad y de la educación y fíjense que ni siquiera la estoy centrando en el nivel inicial sino en la educación en general porque cada vez que la mirada esté puesta únicamente en el nivel inicial estamos ayudando a que haya quiebres y abismos entre un nivel y otro. El otro día me preguntaron en qué consiste la didáctica del nivel inicial y yo sigo insistiendo que para mí no existe didáctica del nivel inicial, sino didáctica en el nivel inicial. Entonces la pregunta sería que características tiene la didáctica que se lleva a cabo en el nivel inicial. Tratemos de mirarla de una forma muy distinta, como un punto de vista más complementario. El trabajo de todos los días que hacemos con los chicos: formar ciudadanos que sean capaces de dar respuesta a los problemas que les presenta una sociedad cada vez más compleja y con situaciones que no siempre son predecibles, anticipables y organizables y por otro lado esos ciudadanos que puedan resolver problemas que tengan que ver con contextos sociales y que entiendan esa sociedad de la complejidad, que puedan formarse a ellos mismos en el sentido que no me alcanza solamente con mirar afuera sino que tengo que mirar en el despliegue de competencia y habilidades. Por otro lado entender, que sean capaces de participar en la transformación del contexto en el que están: de la realidad social, la realidad cultural, que sea capaz de intervenir en ella.

Entonces nos preguntamos: ¿por qué poner el acento en que tengan tantas herramientas para poder participar en la transformación de la sociedad? Quién no ha escuchado alguna vez “el futuro que se nos viene “(cuando se habla de la informática). Vamos a entendernos bien, el futuro no se nos viene, el futuro lo construimos nosotros. Dejemos de mirar el futuro como ese gran monstruo que aprieta y no deja libre y empecemos a pensar de qué manera nosotros contribuimos a la construcción de ese futuro y no solamente preguntarnos qué mundo le dejamos a nuestros chicos sino que chico le dejamos a nuestro mundo. Parece un juego de palabras pero si uno se queda pensando en las ideas a veces ayudan. Entonces pensamos cuál es esta idea de mundo que tenemos o de sociedad: que sea cada vez más justa, cada vez más solidaria, cada vez más democrática y eso lo vamos logrando de a poco.

Otra pregunta que nosotros nos hacemos es sobre la alfabetización. Decimos que alfabetización es un término polisémico. Esto significa en términos cotidianos cuando es una gran bolsa que entra cualquier cosa, o sea podemos llamar alfabetización culinaria, es la capacidad que algunos individuos tienen... (Hablando de la cocina).

En su origen, desde lo etimológico, es el alfabeto. Antes y cuando decimos antes no pongo años, porque el antes, es el antes de cada situación, en algunos contextos el antes era hace media hora, en otros contextos el antes era hace 20 años atrás. Antes la alfabetización tenía que ver con la adquisición de las habilidades y destrezas que hacían referencia a la lengua escrita. La pregunta es por qué hablamos solamente de la lengua escrita si uno puede escuchar como otro lee. Vieron que se usa el término lectoescritura, ¿alguien sabe lectoescriturar? ¿No les suena, no? En un momento poníamos el acento en que uno leía y otro escribía y encima de eso teníamos problemas con los chicos porque lee pero no escribe, imposible! Estamos abriendo la cabeza al debate pero no negando ninguna de las realidades. Lo que me interesa es la mención a lo que se denomina lengua escrita, qué se lee y qué se escribe. En su momento, la alfabetización tenía que ver con la adquisición de habilidades y destrezas. Hoy en día hablamos de alfabetización en primer punto diciendo que la realidad existe independientemente de mí (Piaget), yo actúo de acuerdo a la realidad, el significado que le otorgo a lo que puedo leer de ella, a lo que puedo comprender de ella. Empezamos a usar entre esa relación del individuo y su entorno términos que habitualmente se emplearon para decir leer un texto, entiendo un texto cuando lo puedo leer, entiendo la realidad cuando la puedo leer o sea el término alfabetización se fue ampliando para permitir de hablar de la adquisición de habilidades, competencias y destrezas que le permiten a un individuo entender, comprender, leer, significar y actuar sobre la realidad en que ellos están inmersos y de la cual ellos son partes. Esto es un primer punto que me interesaba dejar en claro. Empezamos a encontrar alfabetización temprana inicial, cultural, científica, digital, etc.

Primero, hablamos de alfabetización temprana cuando la variable que se está tomando en cuenta es la edad en la cual se inicia. Entonces, decimos, los procesos de alfabetización temprana empezarían cuando los niños nacen a través de los estímulos. No solamente en forma genérica sino que empezaron a recibir ahí una serie de mensajes con gestos, con palabras, y otros que le permitieron comenzar a comprender por ejemplo “la teta de mi mamá sirve para tomar leche, cuando quedo satisfecho no puedo jugar con ella” y quien le dio significado a esto, nosotros los adultos. Es decir que cuando hablamos de alfabetización

temprana significa ir adquiriendo herramientas, competencias, destrezas que nos permitan no solamente recibir los estímulos, decodificarlos, comprenderlos y actuar en consecuencia.

Los chicos interactúan con el medio, en algunos casos este medio es el que le da significado y el chico tiene que aprender a leerlos, todo tiene que ver con la educación inicial y tiene que ver con la educación de la infancia. Entendemos bien que la alfabetización temprana proviene no solo de los estímulos sino también de la decodificación que los chicos hacen de los estímulos, y de lo sucede posteriormente a los tres, cuatro y cinco años.

Hablamos de alfabetización inicial donde la variable a tomar es la que tiene que ver con el sistema educativo, es la que te permite el ingreso al sistema a partir del acercamiento de lectura y la escritura y la pregunta es qué le corresponde al nivel primario, qué le corresponde al nivel inicial. Luego hablamos de alfabetización múltiple donde la variable a tener en cuenta son los campos de conocimiento.

Continuamos con la alfabetización digital, la científica, la expresiva. Este es un punto esencial: áreas expresivas. En todas las áreas hablamos de alfabetización. No puedo ver lo que pasa en el nivel inicial sino miro lo que me pasa a mí como adulto porque estos términos parecieran ser como que pertenecen solo al nivel inicial y no, nos pertenecen a todos.

Seguimos con lo que llamamos alfabetización cultural, que es aquella en la cual nos preguntamos cómo se apropian de los modos de habitar particulares de cada contexto ya desde los sistemas educativos a partir del nivel inicial etc. La preocupación en la alfabetización cultural es cuales son los contextos a que los chicos tienen que tener acceso: si solamente los propios, los hegemónicos y de qué manera.

Hablamos de una alfabetización integral porque va a conciliar al chico en su totalidad, seguimos hablando de los aspectos cognitivos, socio afectivos, motrices, corporales, siempre y cuando sepamos que el individuo es único.

Planteamos una relación entre la alfabetización y una definición política; cuando nosotros hablamos de una definición política, no es sinónimo de política partidaria. El término política educativa es uno de los mejores que tenemos porque es aquel que nos asegura que estamos trabajando. Entonces la alfabetización política primero nos hace mención al derecho a que todos tengamos acceso al que denominamos el legado cultural de la humanidad y la pregunta concreta es porque ponemos el acento en el legado cultural. La educación siempre se ha dividido en dos partes, una la concepción conservadora y otra, la concepción innovadora. Si no

buscamos que hay que conservar cada generación debería empezar a cero de vuelta, si nos quedamos solamente en lo que hay que conservar nos quedamos para atrás, lo que no va para adelante no queda estancado. Entonces la pregunta en concreto es cómo hacemos para decidir cuáles son los saberes que tienen que tener los chicos hoy en día, que es lo que sería el legado cultural más lo que tiene que tener para poder afrontar situaciones nuevas y no siempre nos sirve la variable histórica atemporal del antes y del ahora y del después.

La otra es el derecho o lo que se denomina la democratización de los saberes. Estamos hablando del derecho de todos los individuos a tener acceso a estos saberes que no pertenecen ni a un grupo ni a una elite. También hablamos hoy en día, por eso son decisiones de política educativa, de la compensación de la diversidad o diferencias o desigualdades de origen. Cuando hablábamos de igualdad de oportunidades, era entendida de la siguiente manera: los docentes enseñamos cien, el que llegó con uno se irá con ocho, el que llegó con cuatro se irá con once o sea nosotros no teníamos en cuenta que la igualdad de oportunidades tenía que ver de qué manera garantizamos que lleguen todos al mismo lugar. La idea estaba puesta en cómo garantizamos y brindamos a todos lo mismo. Esto es como de a poco van cambiando las preocupaciones, como veníamos diciendo tiene que ver que son decisiones política, alimentada por cuestiones que nosotros vamos planteando al mismo tiempo.

Lo que tenemos que plantear es igualdad de oportunidades educativas sino vamos a creer que la educación lo puede todo. Sabemos perfectamente que no es todo, yo no puedo garantizarle igualdad de oportunidades sociales etc., tengo la obligación de garantizarle igualdad de oportunidades educativas.

Hablar de inclusión social significa preguntarnos de qué manera todos los individuos tienen derecho, acceso a directamente lo mismo de todo lo que le dicta la sociedad. Un tema importante es la ciudadanía, no es algo que se da solamente porque te dieron un DNI, la ciudadanía es algo que se construye, que tienen que ver con dos términos que son la identidad y pertenencia. En el nivel inicial empezamos la construcción de la ciudadanía; es algo sumamente importante y tiene que ver con conceptos de política y por lo tanto de política cultural.

Desde un punto de vista pedagógico cuando hablamos de alfabetización lo que planteamos fundamentalmente es esta posibilidad de leer lo que pasa en el mundo, de significar lo que pasa en el mundo, contextos como términos asociados no sinónimos sino como sociedad, entorno, realidad etc. y me voy del sitio único de la escuela. Desde el punto de vista de educador, la



alfabetización es una herramienta o estrategia con la que cuentan todos los adultos significativos que están con los chicos. La cuestión es cómo nosotros recogemos las modalidades familiares que tienen para con los chicos puedan comprender la realidad, con qué tonos, con qué palabras, con que códigos, códigos se dirigen a ellos. Es decir que, los modos y los códigos que se manejan forman parte de la alfabetización pedagógica, entonces entendemos que no es solo la de la escuela sino en todo contexto en el cual el chico se encuentra.

Cuando hablamos de alfabetización estamos hablando de la responsabilidad que la institución tiene de crear escenarios enriquecedores que permitan que los chicos realicen lo que se denomina experiencia de aprendizaje.

Las experiencias de aprendizaje, punto esencial ni siquiera estoy diciendo aprendizaje, qué aprendió, sino qué experiencias de aprendizaje pudieron tener. Uno recuerda eso que se llama experiencias fuertes, aquellas que le marcaron y crearon el deseo de seguir aprendiendo.

Algunas de las cosas que corremos como riesgo cuando no ampliamos nuestra concepción es remitir todo lo que tiene que ver con la alfabetización únicamente a la lengua escrita y a rudimentos de matemática. Tenemos que pensar que hacemos con la totalidad del universo de de 0 a 5, y no con que nos está pasando en 5, en función de que el niño sume, reste, multiplique, divida, lea y haga composiciones. No hay tiempo para jugar y hoy patio no hay. Entonces vamos a tener que pensar en los riesgos; si nosotros los educadores no nos ponemos a pensar en esto, vamos a ser víctimas de todo un contexto social que termina apurando las cosas de tal manera, que uno es persona cuando sabe leer, escribir, sumar y restar. No quiero hablar de articulación de niveles sino de una mirada social.

Dejen de pensar solamente en el juego como factor de desarrollo social. El juego no solamente sirve para todo lo que denominamos socio-afectivo sino que el juego es una de las principales plataformas para el desarrollo cognitivo del individuo. En el juego el chico adquiere habilidades metacognitivas necesarias. Depende de nosotros que los chicos jueguen en la escuela. Nosotros mismos estamos descalificando el valor del juego, cuando no le dedicamos un tiempo en el jardín y en nuestras propuestas de enseñanza.

En los NAP plantean claramente que la alfabetización no hace referencia a la adquisición de la lengua escrita sino también a la adquisición de todos los otros lenguajes. Entendemos como lenguaje a la capacidad de interpretar y comprender la realidad y poner de manifiesto las ideas

que sobre la realidad uno tiene, que no solamente se manifiestan en palabras sino también en movimientos, en sonidos, también en otras letras que no son necesariamente científicas. Quizás no vamos a poder hacer un listado de todos los saberes que se tiene que apropiarse un chico sino vamos a tener que discutir con qué criterios seleccionamos esos saberes.

Existe un juego de palabras entre saberes, disciplina, conocimiento que no son términos totalmente sinónimos. Yo no quiero que el chico adquiera saberes yo quiero que él pueda actuar sobre la realidad para lo cual necesita saberes. Entonces tenemos que saber que cuando hablamos de saberes también significa contenidos. Pero si ya empezamos a cambiar la mirada y nos preguntamos qué herramientas tienen que tener estos chicos para comprender, entender, significar y actuar la realidad. Recién entonces me voy a empezar a preguntar qué saberes necesitan, que contenidos deberían tener. Cuando yo hago un listado de contenidos y digo, el jardín está para este contenido y me olvidé del porqué y él para, caemos en un tecnicismo del cual estamos tratando de escapar hace bastante y no es el nivel inicial que trabaja de esta forma es absolutamente sistema educativo.

Cuando hablamos de alfabetización cultural nos estamos refiriendo, entonces, si nuestra meta es que se apropien de la riqueza cultural la cual están inmersos, qué conocimientos, qué habilidades y qué destrezas necesitan tener los niños. La idea es cómo hago para movilizar las herramientas, instrumentos y saberes que ya tienen (porque siempre algo tienen) para entender la realidad, aunque ese entender la realidad sea producto de saberes previos que no necesariamente son saberes típicos sino son los que a veces llamamos saberes populares. Ustedes como educadores tendrán que decidir cuál de los saberes que traen los chicos deben ser superados o reemplazados o con cual podemos llegar a tener una coexistencia pacífica y esto tiene otra vez que ver con el tema de la diversidad cultural.

La alfabetización trae aparejado de qué manera incluimos los aportes de cada uno de los campos o áreas disciplinares haciéndolo transversal a todo lo que es el sistema educativo pero respetando una coherencia interna de cada uno de estos campos disciplinares, se trata de ir tomando lo que ya trae pero ampliar el nivel de lo posible.

Zabalza habla de los ambientes alfabetizadores enriquecidos donde lo que interesa es dejar en claro que la escuela debe facilitar que los chicos puedan realizar aprendizajes que fuera de ella no lo habrían podido hacer. No es solamente legitimar los aprendizajes que han hecho en otros ámbitos. La escuela es la garantía de que esos aprendizajes se den porque es la única estructura social creada solo y únicamente para brindar aprendizaje a los chicos. Los chicos

que podrían aprender muchas cosas mirando Discovery pero no lo podemos garantizar, y un estado tiene obligación de garantizar y la escuela es la garantía.

Un ambiente alfabetizador otorga significado a sus propias experiencias. Los chicos vienen interactuando con otros, y a veces la escuela es la que tiene que decir qué bien lo hiciste porque así estas colaborando, le pongo palabras a las acciones, le doy un significado al nivel de lo social no solo a las negativas sino a las positivas también, dibujaste pero no solamente porque tenías un papel al lado sino qué valor tiene esta capacidad que el individuo posee para plasmar en el papel los elementos y las ideas que provocan determinadas cosas.

Otro tema es poder expresarse mediante múltiples lenguajes. Hablamos de expresarse a través de distintos lenguajes en un ámbito en el cual se le otorga un significado, quizás no sea el mismo que traigan de origen. No aprende a dibujar en la escuela, ya dibujaba antes y si no viene a la escuela va a dibujar; no aprende a hacer juego simbólico en la escuela ya lo hacía antes, sino va a la escuela ya va a hacerlo; no aprende a jugar en la escuela ya lo hacía antes, y si no va a la escuela va a jugar igual. No estoy descalificando a la escuela sino que estoy diciendo como retoma esto de otra forma, en formato de lenguaje que permite al chico comprender y actuar sobre la realidad. En este punto nos encontramos con que la alfabetización en el nivel inicial tiene que apelar a lo siguiente: qué estrategias didácticas pueden emplear que se centren en un enfoque globalizador del aprendizaje.

Concebir la alfabetización de esta forma implica las diversas formas del pensamiento: construir, dibujar, cantar, poesías, literatura, otros. Son los modos en los cuales cuando yo estoy como espectador de literatura de otros me estoy acercando al modo como ese otro presenta una realidad fantaseada o imaginada.

Los lenguajes no solamente se emplean, los lenguajes se comprenden. Recuerdo una situación en un jardín cuando la maestra escribía “Bienvenidos”, yo le preguntaba para qué escribís “Bienvenidos” si los chicos no saben leer. La idea es que el lenguaje escrito tiene que aparecer cuando los chicos puedan leer y no es así.

Es muy difícil que los chicos se apropien y entiendan el valor de la lengua escrita si nosotros no leemos. Cuando hablamos de la importancia en los lenguajes expresivos o las distintas formas de representación no estoy descalificando a la lengua escrita estoy agregando a ello las distintas formas de representación que no son solamente remite a la expresión de los estados de ánimo, son formas de pensar, tiene que ver con el desarrollo cognitivo del individuo para

poder dramatizar, dibujar y cantar, moverse, además de mover el juego organizan el pensamiento, prevén y deciden. En la medida en que se entienda que con todas estas formas de representación de la realidad no solamente conozco la realidad sino que contribuyo a mi propia formación, vamos a empezar a ver todas estas formas de representación como algo imprescindible en todo lineamiento curricular y no porque los nenes tienen que cantar y no porque tienen que hacerlo sino porque ustedes tienen que estar convencidos de que esas diferentes formas de representación tienen que ver con la idea de alfabetización.

Desde el paradigma de la complejidad Edgar Morin habla de la complejidad no como sinónimo de dificultad, complejidad significa que hay más de una variable; complejidad sería por ejemplo cuando vos decís este chico esta mordiendo a los nenes, entonces decimos claro los padres están separados eso se llama pensamiento simplista. De acuerdo a Morin tendríamos que ver no solo si los padres se separaron o si no qué suerte que se separaron de una vez por todas. Este autor habla del conocimiento pertinente, es decir aquel que tiene en cuenta fundamentalmente el contexto, es global, respeta la multidimensionalidad o sea respeta las variables que inciden en cada situación. Nunca ninguna de las ciencias puede dar cuenta de la totalidad de la complejidad de un objeto. La diversidad de ciencias nos ayuda a comprender el mismo objeto desde su propia característica pero desde distintas perspectivas.

No hablamos de ciencias cuando hablamos de los lineamientos curriculares sino que hablamos de disciplinas. Las disciplinas no son otra cosa que el modo de organizar las ciencias para que puedan ser enseñadas. Fundamentalmente tienen que tener en cuenta que las ciencias pensadas por los científicos no tienen la organización que tiene que tener para poder ser transmitida. Todas las ciencias y las distintas disciplinas no alcanzan a analizar un objeto en su totalidad sino que lo que hacen es mirarlo desde una dimensión. Yo puedo analizar tal objeto desde la física, desde la química, desde la sociología. Es decir, desde todas las disciplinas y esto es lo más importante porque todos nosotros provenimos de una concepción fragmentada de la realidad. Hemos confundido el objeto de las distintas disciplinas con distintas realidades, la realidad sigue siendo una y los aportes de las distintas disciplinas nos permiten comprender las distintas dimensiones del mismo objeto.

Nosotros tratamos de trabajar con este saber escolar. Cuando hablamos del enfoque globalizador en el nivel inicial tiene un doble significado. Uno cuando mira al chico, éste entiende el mundo de una forma globalizada, totalizada, lo ve al mundo en situación no dice acá veo la Física, acá veo la Química, etc. El otro significado nos lleva a plantearnos, desde la

didáctica, cómo seleccionamos los contenidos que son esenciales de cada uno de los campos disciplinares, cómo lo organizo de tal manera de no tener la hora de...porque nuestro desafío es que las lógicas de cada una de las disciplinas que no son iguales, la manera de entender cada una de las áreas disciplinares tienen una coherencia y en algunos casos una secuencia, primero va esto, después va esto, y después lo otro, hasta en plástica. Por ejemplo los chicos aprenden a hacer un collage, primero aprenden que no pueden poner la plasticola en el papelito y después apoyar, en todo caso primero tiene que poner la plasticola y después el papel, no pueden poner primero el papel de diario y después recortarlo. Entonces hay orden.

Una secuencia propia que es lo que se denomina la lógica interna de cada una de las áreas disciplinares. En el enfoque globalizador, por ejemplo, los números aparecen en el jardín como medios para poder resolver situaciones. No tengo como contenido ordinalidad y cardinalidad sino lo que tengo es cómo hago para saber si alcanzan sino alcanzan, quien está, quien no está. Los números aparecen en el nivel inicial con carácter instrumental, más adelante pasarán a ser un objeto en estudio en sí mismo. En el nivel inicial el objeto que tienen que analizar son situaciones problemáticas que le presenta la realidad para la cual tienen que apropiarse de determinados contenidos disciplinares o sea al servicio de.

En el nivel inicial el enfoque globalizador debe ser el eje organizador de las unidades didácticas, de los proyectos, de las secuencias, y en cualquier otra estructura didáctica. La sugerencia es plantear una situación problemática y a partir de ello qué contenidos de las distintas áreas disciplinares se necesitan para resolver esa situación en la unidad didáctica o cualquier otra estructura didáctica, etc. Quiero decir que podemos poner en un lineamiento curricular cuales son los contenidos que los chicos tienen derecho a obtener a lo largo de este nivel inicial. Se necesitan líneas claras de puesta en práctica: cómo hago para seleccionar contenidos y establecer relaciones, qué selecciono de las diversas áreas y la regla de oro es relacionarlos en función de la unidad didáctica, el proyecto o la secuencia. Y la cuarta es el espacio que necesitamos tener para crear alguna otra estructura didáctica que nos responda mejor teniendo en cuenta siempre el concepto de alfabetización cultural es decir la adquisición de todos los lenguajes que se necesitan para comprender la realidad y el enfoque globalizador que veníamos hablando. Ustedes piensen que estructura didáctica les permite abordar los saberes que ustedes quieren que los chicos adquieran y los adquieran en función de resolver las situaciones problemáticas.

Entonces, en este enfoque globalizador queda claro que el objeto de estudio o el objeto de análisis tiene que ver con el contexto y no con el contenido específico de un área disciplinar. Es lo que vamos a llamar el sentido instrumental. Si ustedes creen que el modo con que se ponen de manifiesto los roles de un contexto es un contenido importante lo van a tomar como contenido, pero no pongan como contenido los roles en la sociedad. En todo caso que aprender los roles sean necesarios para entender el objeto en la unidad didáctica, en el proyecto etc. A eso llamamos enfoque globalizador y ese enfoque permite que los chicos tengan un acercamiento a la realidad mucho más rico porque les cambia la mirada.

Fíjense que cuando hablamos de unidades didácticas y ya la hicieron el año pasado nos debemos permitir volver a hacerla porque depende de nosotros complejizar esa mirada. Se pueden abordar los mismos aspectos de la realidad lo que cambia es el nivel de complejidad, lo que cambia son las preguntas que me hago sobre esa realidad y acudo a las áreas disciplinares para encontrar las respuestas. No es lo mismo decir qué contenidos deben abordar los chicos a preguntarnos cómo lo organizo. Y desde ese punto de vista nuestro currículum tiene un enfoque globalizador, o sea se respetan los códigos de las disciplinas pero se entiende que el acercamiento de los chicos es globalizado. Por lo tanto nuestra presentación de las áreas disciplinares también tiene que apuntar a la globalización.

Adecuación nunca es sinónimo de renuncia sino vamos a tener escuelas de primera, escuelas de segunda, chicos de primera, chicos de segunda. Veré cuando, de qué manera y en qué momento decidido cuáles son los saberes que se tienen que apropiarse todos los chicos. Lo más importante es lo que llamamos el contenido ético e ideológico. La primera pregunta no es qué sino para qué y por qué, la tercera pregunta es cómo. La pregunta es que más aprendo, miedo, sometimiento. Entonces, la última pregunta es qué.

Por último les quiero nombrar la necesidad de unir prescripciones curriculares con reflexiones sobre la propia práctica. Para cerrar les traje el siguiente texto:

*“Si vemos a alguien fuera del sendero ya casi sin fuerzas para ser camino, si vemos a alguien que la vida es dura porque ya sigue, vayamos a recordarle como son los comienzos, vayamos a desafiarlo con nuestro desafío sabrán entonces encender su lámpara en el tiempo oscuro, entre el viento frío, volverán a ser fuego desde brasas quietas que alumbre y reviva su andar peregrino. Mostrémosle la garra que se necesita para levantarse desde lo caído por susurrarle aquella consigna del primer paso para un principio si lo vemos cansado, fuera del sendero*

*y tener más espacios que el de los abismos. Traigamos a su memoria que también hay puentes que también hay alas que también han visto que vamos armados de bravura. Seremos siempre lo que hemos creído que somos, guerreros de la vida plena y todo nos guía hacia nuestro sitio y que un primer paso y un buen paño nos lleva a la forma de no ser vencidos, que el árbol se dobla se agita, estremece, deshoja y retoña, que el único trecho que da el adelante es aquel que cubre nuestro pie extendido.*

*Si vemos a alguien cansado, fuera del sendero, solitario, quebrado, herido sentémonos a su lado, tomémosle las manos, entremos por sus ojos hasta su escondrijo y digamos se puede e insistamos se puede hasta que entienda que puede lo mismo que nuestra vos despierte desde nuestra certeza al que de cansancio se quedo dormido y tal vez si queremos y podemos, prestemos nuestros brazos para que se incorpore nuevo y decidido que la unión es triunfo cuando hombro con hombro vamos si se puede con el mismo brío.*

*Si vemos a alguien cansado fuera del sendero llevemos su mirada hacia nuestro camino hagamos que vea las huellas que allá están marcadas de un paso al otro por el cual hemos venido y vendrá con nosotros una madrugada la voz insistente para un nuevo inicio que abrimos otro rumbo porque si hemos creído que siempre se puede, se puede, colega y amigo”.*

---

## **Ruth Harf**

Profesora de Jardín de Infantes, Licenciada en Ciencias de la Educación y en Psicología. Es Profesora de la Universidad de Buenos Aires y Capacitadora en la Escuela de Capacitación de la Ciudad de Buenos Aires (CEPA) en proyectos de capacitación para equipos de conducción. Es asimismo Profesora en centros de formación docente, directora del Centro de Formación Constructivista y capacitadora de docentes en toda la República Argentina.

Ha escrito numerosos libros sobre distintas temáticas educativas. Tuvo destacada actuación como asesora de distintos organismos de gobierno en temas de educación infantil, y como consultora de ministerios de educación de otros países, y de la OEI

María Eugenia Poggio

Sabemos desde hace más de 30 años que la Alfabetización Inicial, pensada desde distintos aportes y desarrollos teóricos, es mucho más que enseñar el alfabeto para poder aprender a leer y escribir palabras que circulan en los cuadernos y pizarrones escolares. La alfabetización es un proceso prolongado a lo largo del cual los niños van formándose progresivamente desde muy pequeños como lectores y escritores si tienen oportunidad de participar en la escuela de situaciones donde se lee y se escribe.

La alfabetización inicial en el sistema educativo formal tiene que ser considerada como una responsabilidad política y docente en tanto significa hacerse cargo de proveer de manera frecuente y sistemática situaciones de enseñanza de lectura y escritura con el propósito de sostener y ayudar a los niños a construir-se como lectores y escritores plenos de su comunidad y su cultura.

Promover la alfabetización inicial, es un compromiso que comienza a hacerse realidad partiendo de reconocer la importancia del lenguaje para el acceso a los conocimientos, para recrear las prácticas culturales al mismo tiempo que posibilitar el ingreso a otros mundos posibles.<sup>56</sup> La realidad de la alfabetización parte de estas intenciones pero se concreta, continúa y toma vida con los maestros y los niños en el día a día del aula.

Con los maestros se concreta pensando, leyendo, escribiendo y tomando decisiones sobre el cómo, cuándo y de qué manera promover la formación de lectores y escritores en el ámbito escolar de la sala del jardín. Y esto siempre se piensa y se planifica de antemano antes del encuentro con los niños.

Planificar la alfabetización inicial es comenzar con una cita íntima e ineludible con las definiciones curriculares, en tanto lineamientos, marco teórico, legal, didáctico y político de toda acción de enseñanza en el sistema educativo. Y cómo en toda cita, acá la invitación es a dialogar, conocer, formular preguntas, interpretar, comprender para entamar y tejer la propia propuesta didáctico-curricular, esa que hace foco en la realidad contextualizada de cada grupo de niños, de cada sala, en cada jardín, en cada pueblo, barrio y comunidad.

---

<sup>56</sup> *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios NIVEL INICIAL*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires - Diciembre 2004



La cita con el currículum es un encuentro que es necesario repetir y hacer de manera cotidiana. Cada vez que un maestro se sienta a pensar qué y cómo va a enseñar lo que quiere enseñar acontece una experiencia didáctica-profesional única, porque nuestros alumnos son distintos cada año y la experiencia de la práctica docente también nos hace llevar nuevos sentidos a cada nueva lectura de las definiciones curriculares vigentes.

Planificar didácticamente la alfabetización inicial también es leer y conocer mucho los textos escritos que se le van a acercar a los niños para, a partir de ahí, a modo de intervenciones y estrategias, sea posible elaborar el mapa didáctico-alfabetizador que va a hacer de guía en ese camino de entrar con los niños a la lectura de esos textos.

Cuando el maestro conoce bien el cuento que va leerles a los niños y que eligió con fines didácticos entre otros muchos cuentos, tiene un propósito didáctico puntual que hará de continente a cada situación de enseñanza que va proponerles a los niños.

Ahora sí, con el claro mapa didáctico alfabetizador el maestro conoce y prepara las condiciones para entrar al territorio, agencia la situación de enseñanza para dar vida a la escena, al encuentro de los niños con la lectura y la escritura de los textos, abre el juego e instala la realidad de las prácticas sociales de la lectura y la escritura en la sala, con los niños, los textos y sus maestros.

De esta primera cita con las definiciones curriculares aparecen como muñecas rusas nuevas citas de los maestros de la educación inicial a la hora de involucrarse en la alfabetización de los niños en la primera infancia.

Es preciso que aparezca en este encuentro la didáctica de la educación inicial en diálogo profundo y reflexivo con la didáctica de la alfabetización inicial. Su fusión en la escena pedagógica con los niños de nivel inicial crea un lugar de alta potencialidad didáctica superando las desarticulaciones entre el juego, el aprendizaje y la enseñanza<sup>57</sup>, propiciando situaciones de lectura y escritura donde la “primarización” no es justamente la respuesta.

La propuesta aquí es reflexionar qué aporta la didáctica de la alfabetización inicial y qué aporta la didáctica de la educación inicial en esta cita, para conocer y ver cómo lo propio de cada una sintoniza con la propuesta de la otra en cada situación de enseñanza concreta en la sala de jardín de infantes.

---

<sup>57</sup> *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios NIVEL INICIAL*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires - Diciembre 2004

La didáctica de la alfabetización inicial se ocupa principalmente de las transposiciones y transformaciones didácticas de las prácticas sociales de lectura y escritura al ámbito escolar. Esto desde el punto de vista de la enseñanza significa planificar y proponer, cómo bien se explicita en los NAP para el Nivel Inicial, la participación de los niños en situaciones de lectura y escritura que permitan comprender que la escritura es lenguaje y para qué se lee y se escribe. La escritura exploratoria de palabras y textos (su nombre y otras palabras significativas, mensajes, etiquetas, relatos de experiencias, entre otras). La iniciación en la producción de textos escritos dictados al maestro. La frecuentación y exploración de distintos materiales de lectura de la biblioteca de la sala y de la escuela. La exploración de las diferentes tipologías textuales: explicativas, narrativas, argumentativas, etc. La escucha y el disfrute de las narraciones orales o lecturas (cuentos, poesías y otros textos) realizadas por el docente. La iniciación en la apreciación de la literatura.<sup>58</sup>

La didáctica de la Educación Inicial, como lo exponen Rosa Violante y Claudia Soto en la Conferencia “Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares”<sup>59</sup> permite contar con un conjunto de conocimientos acerca de las formas específicas de enseñar a niños pequeños, acerca de los criterios de selección y secuenciación de contenidos y actividades; criterios referidos a la organización de los espacios, los tiempos, de los modos de interacción más adecuados para promoverse entre adultos y niños, entre otros aspectos propios del discurso didáctico. Y en este modo particular y propio de organizar y desarrollar la enseñanza con niños pequeños tomamos también los pilares de la didáctica de la Educación Inicial propuestos por estas autoras para aportar contenido propio a este diálogo con la didáctica de la alfabetización inicial.

A continuación, invitamos a propiciar esta cita, para que se genere en última instancia un encuentro entre iguales, en el cual ambas (didáctica de la alfabetización y didáctica de la educación inicial) se inviten a contarse y a escucharse. En toda invitación el interés de los protagonistas de la cita es construir un lazo de afinidad, proximidad y complicidad entre ellos.

Esta cita sólo es posible cuando ambas partes se comprometen en una relación de producción de sentido. Este encuentro que propicia una nueva construcción solo pretende que el intercambio de saberes propios genere el pensar mejores y buenas prácticas de alfabetización

---

<sup>58</sup> *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios NIVEL INICIAL*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires - Diciembre 2004

<sup>59</sup> Violante R., Soto C., Conferencia “**Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares**” En: Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires –Marzo 2011.

en la educación inicial. Y en este brindarse y escucharse, cómo dice Jorge Larrosa, hay que estar dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que sale al encuentro.”<sup>60</sup>

### **1) Prácticas Sociales de Lectura y Escritura en la Alfabetización Inicial**

Dar lugar a la interacción temprana con la lengua escrita positivamente se convierte en mejores oportunidades de aprendizaje para los niños. Esta interacción con la cultura escrita requiere de lectores y escritores, que participen en prácticas sociales de lectura y escritura aún mucho antes de leer y escribir convencionalmente.

En las salas de Nivel Inicial, los niños desde muy pequeños, se están alfabetizando al participar activamente de situaciones de lectura y escritura. Este proceso se verá siempre favorecido si la lectura y la escritura forman parte del mundo cotidiano infantil desde los primeros días del maternal, no cómo algo preparatorio para un proceso posterior si no cómo un sólo y único proceso de alfabetización que empieza en el nivel inicial y culmina en los primeros años de la escolaridad primaria.

Investigaciones y aportes teóricos-didácticos coinciden en reconocer a las prácticas del lenguaje como un contenido valioso, tanto desde el punto de vista pedagógico como cultural, para ser enseñando tempranamente a los niños. Esto lleva al jardín de infantes a la necesidad de asumir un compromiso alfabetizador<sup>61</sup> brindando un lugar para que los niños se formen como hablantes, lectores y escritores (aunque no lean y escriban convencionalmente) en el ejercicio mismo de las prácticas<sup>62</sup> de la lectura y escritura.

En primer lugar es importante tener en cuenta que los niños pequeños llegan al jardín trayendo diferentes experiencias con la cultura escrita y los textos escritos. Porque la lectura y la escritura forman parte del contexto social en el que están inmersos-aunque vivan en zonas no urbanas- suelen participar directa o indirectamente de prácticas sociales de lectura y escritura. A algunos niños les han leído cuentos, o han presenciado u observado a padres, abuelos y hermanos mayores realizar lecturas de textos informativos (libros, revistas, diarios, carteles callejeros, etiquetas, envases, cartas, recetas, etc.) y en este contacto familiar, cotidiano y

---

<sup>60</sup> Larrosa, J. 1998. “**La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación**” Alertes. Barcelona.

<sup>61</sup> -Molinari, M. C (2000): “**Leer y escribir en el jardín de infantes**”. En: Kaufman A. M: (Comp.) *Letras y números. Alternativas didácticas para el Jardín de Infantes y Primer Ciclo de EGB*. Buenos Aires, Ed. Santillana.

<sup>62</sup> Diseño curricular para la educación Inicial. Prácticas Sociales del Lenguaje. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2008)

significativo van construyendo hipótesis con las que intentan explicar ese objeto social que es la lengua escrita.

En segundo lugar es preciso explicitar que enseñar prácticas de la lectura y la escritura en el jardín de infantes significa generar un espacio y un tiempo donde los chicos hablen y escuchen entre sí y con el maestro; donde escuchen leer y “lean”, donde vean escribir y prueben hacerlo. Estas “prácticas” desarrolladas habitualmente les permiten poner en acción sus saberes, tomar decisiones y elegir estrategias de lectura y escritura, al hacerlo, construir nuevos conocimientos.

La acción docente consiste en generar situaciones en las que sea necesario leer y escribir, el rol del maestro no es pasivo, no permanece esperando que los pequeños lectores y escritores resuelvan todo solos.

Activamente el docente, en este enseñar planteando situaciones problemáticas, les proveerá a los niños toda la información necesaria, para que, dando lugar a discusiones entre pares se haga presente la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, orientándolos permanentemente para que puedan avanzar en la resolución de los problemas planteados.

### **Alternancia de situaciones didácticas de Lectura y escritura**

La alfabetización de los niños, por lo tanto, es un proceso intencional que el jardín lleva adelante. La propuesta didáctica de alfabetizar a niños pequeños en el jardín se instala en el aula como un proceso dinámico de aproximaciones sucesivas de construcción de conocimientos a modo de una necesaria y constante alternancia de variadas situaciones de lectura y de escritura.

### **Situaciones de lectura**

En palabras de María Claudia Molinari en algunas situaciones de lectura, es el docente quien actúa como lector ante los niños y abre un espacio de intercambio sobre lo leído. En otras, son los niños quienes se enfrentan directamente con los textos para tratar de leer.

En ambos casos se está enseñando a leer, interactuar con los textos, compartir lo leído con otros, elaborar anticipaciones y encontrar pistas en el texto que las avalen. En todas estas situaciones, la lectura es concebida como un proceso activo de construcción de significados, un proceso complejo de coordinación de informaciones de diversa procedencia: los conocimientos del lector, los datos provistos por el texto y las informaciones que aporta el contexto.

Enseñar las prácticas sociales de lectura supone desarrollar situaciones en las que los niños se enfrenten al desafío de leer textos auténticos con propósitos similares a los que impulsan la lectura en nuestra cultura.<sup>63</sup>

Cuando el maestro lee a los niños a la vez que hace de intermediario entre los textos y los niños, muestra cómo se desenvuelve un lector experto. Lee con ellos y para ellos. En esta situación de lectura uno de los propósitos es favorecer el contacto entre los niños y las prácticas sociales de lectura y escritura en la diversidad textual desde el ingreso al jardín.<sup>64</sup> Como lector experto, el docente, no sólo lee sino que conversa con los niños acerca de lo leído, comparte su opinión sobre algún pasaje divertido del texto y vuelve a leerlo nuevamente; les brinda más información sobre algún conocimiento o palabra nueva que aparece en el texto, aclara, amplía, invita a hablar de los personajes y sus acciones fomentando así la construcción de conocimientos sobre los textos, los géneros y los autores. Iniciándolos y dándoles acogida a formar parte de una comunidad de lectores, es decir, un contexto social que permita a los niños conocer historias, autores, estilos, géneros..., para ampliar sus horizontes culturales y su incorporación a la cultura escrita; ofrecerles conocimientos que les permitan anticipar con fundamentos qué hay en los textos.

Cuando los niños leen por sí mismos, aún sin saber leer convencionalmente, construyen un sentido del texto apelando a indicios que el mismo les ofrece o que el docente les brinda fruto de sucesivos encuentros entre el niño y dicho texto. Es el docente acá quién debe promover situaciones de lectura generando la posibilidad de leer; así los niños son estimulados a buscar la información que desean y a ajustar paulatinamente lo que ellos saben que dice con lo que efectivamente el texto dice.

Los niños en la situación de lectura por sí mismo se apoyan tanto en el contexto material o soporte del texto, como en las imágenes o contexto gráfico, cuestiones que les permiten anticipar el significado. De aquí que, en esta situación, sea de esencial importancia las intervenciones del docente para que los niños puedan ir resolviendo cada vez con más

---

<sup>63</sup>Molinari C. **La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela** /coordinado por Claudia Molinari y Mirta Castedo - 1a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.

<sup>64</sup> Molinari, C. **La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela** /coordinado por Claudia Molinari y Mirta Castedo - 1a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.

autonomía los problemas que les presenta la lectura, formulándose anticipaciones, atendiendo a indicios cuantitativos y cualitativos que les ayuden por ejemplo a encontrar un título en la tapa o entre otros títulos de cuentos y confrontando ideas acerca del sistema de escritura con otros niños en pequeños grupos. De esta manera cuando el docente les brinda la oportunidad de participar activamente de situaciones de lectura promueve la observación, la anticipación, la diferenciación y estimula la interacción grupal para que los niños puedan construir conocimientos acerca de diversos aspectos de los textos, del sistema de escritura y de la lectura.<sup>65</sup>

Los textos elegidos para desarrollar esta otra situación de lectura tienen características particulares: Son textos despejados, con reiteraciones, con episodios o fragmentos específicos de cuentos ya conocidos (un conocido diálogo entre los personajes, un intercambio reiterado, una estrofa... El docente interviene de manera más puntual para poner sistemáticamente en directo contacto a los niños con el texto, con ciertas expresiones, con algunas palabras significativas (el nombre de los personajes, las prendas que el lobo va poco a poco poniéndose, los alimentos que la niña lleva para su abuelita...) Para que los niños puedan seguir la lectura por sí mismos siempre es recomendable que haya varios ejemplares.

### **Situaciones de escritura**

Para promover y proponer situaciones de escritura en el jardín de infantes debemos saber que los niños llegan a la sala con ideas propias sobre qué es escribir producto de la espontánea observación y participación en prácticas sociales de lectura y escritura por fuera del ámbito escolar.

Desde pequeños comienzan paulatinamente a distinguir los dibujos de las escrituras, algunos ya reconocen que esas marcas impresas algo dicen y con esto pueden intentar coordinar informaciones entre el contexto verbal que ofrece la maestra sobre el texto o entre el contexto gráfico que observan y el texto propiamente dicho con el fin de construir un significado ajustado; así a medida que se vuelve una y otra vez al mismo texto también van considerando aspectos cómo la extensión de un texto y el tipo de marcas que están escritas relacionando por ejemplo

---

<sup>65</sup> Bello, Adriana, Holzwarth. *La lectura en el nivel inicial*. En: Orientaciones didácticas para el nivel inicial. 1ª parte. Documentos de la Revista de Educación. DGCYE. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2000)

fuentes de escritura seguras y conocidas cómo su nombre propio con palabras del texto que comienzan igual.

Retomando una vez más los aportes de María Claudia Molinari, subrayamos que “al escribir, los usuarios ponen en juego conocimientos de distinta naturaleza. Quien escribe posee conocimientos sobre el sistema de escritura o sistema de notación alfabético, es decir, acerca de sus elementos - letras y tipos de letras, signos especiales - y las reglas que rigen su relación. Pero además de las letras, quien escribe pone en acción conocimientos sobre el lenguaje escrito o el "lenguaje que se escribe", según denominación de C. Blanche Benveniste.<sup>66</sup> Todos estos conocimientos se aprenden en la acción misma de escribir, se aprende a escribir escribiendo, que no es otra cosa que participar activamente en situaciones de escritura con propósitos genuinos tal cómo se dan las prácticas sociales de escritura por fuera del jardín. Escribimos para comunicar algo a otro, para registrar algo que queremos recordar, para producir nuevos textos literarios, etc.

Por lo tanto, para brindar oportunidades a los niños de participar en situaciones de escritura donde poner en juego los conocimientos sobre el sistema de escritura y el lenguaje que se escribe, el docente debe ofrecer alternadamente variadas y frecuentes situaciones de escritura, donde algunas veces los niños dictan al maestro y en otras los niños escriben por sí mismos.

Cuando los niños dictan al maestro, este toma las decisiones frente a los niños acerca de cuántas marcas colocar, cuáles y en qué orden (letras, espacios y otros signos). Al hacerlo permite que presencien cómo se escribe,<sup>67</sup> dando a los niños la posibilidad de centrarse especialmente en la composición del texto.

Durante el dictado al maestro los niños podrán escuchar y comprender progresivamente las razones por las cuales el docente toma algunas decisiones, dado que en algunas oportunidades las verbaliza. También se podrá dar la posibilidad de advertir que la escritura permite releer y recuperar siempre el mismo enunciado.

El dictado al maestro además permite trabajar quehaceres del escritor experto cómo es el proceso de avanzar en la escritura final a través de distintos borradores donde es posible

---

<sup>66</sup> **María Claudia Molinari, *Leer y escribir en el jardín de infantes***, en Ana María Kaufman (Comp.), **Letras y Números. Alternativas didácticas para Jardín de infantes y primer ciclo de la EGB**, Buenos Aires, 2000, Ed. Santillana, pp.15-21.

<sup>67</sup> Diseño curricular para la educación Primaria. Prácticas Sociales del Lenguaje. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2008)

revisar, tachar, borrar, reemplazar enunciados ya producidos hasta llegar a la edición de la versión final.

Los niños al participar en estas situaciones pueden atender a las decisiones necesarias para escribir tal o cuál formato textual participando conjuntamente con los compañeros y con el maestro en la planificación del texto. En ocasiones pueden todos juntos escribir una nota de invitación a los padres, una carta a la bibliotecaria, escribir en un afiche una canción que les gusta para que la lea la profesora de música, reescribir el final de un cuento clásico leído para compararlo con la versión de una película, escribir la lista de animales que vieron en el zoológico y cómo estas muchas otras situaciones donde a través del dictado los niños ponen en juego lo que saben de la escritura y del lenguaje que se escribe.

Cuando los niños escriben por sí mismos ponen en acción sus propias conceptualizaciones y saberes sobre cómo escribir, para ello es necesario que la maestra propicie y habilite el tiempo y el espacio para que puedan escribir cómo puedan y de la mejor manera que puedan textos cortos, conocidos y con sentido para los niños.

También en la escritura en parejas los niños pueden discutir cómo escribir lo que quieren escribir con otros compañeros. De esta manera tendrán la oportunidad de confrontar y reelaborar entre pares sus conocimientos sobre el sistema de escritura, siempre con el sostén y la intervención ajustada de la docente, quién muchas veces ayuda señalándoles que pueden recurrir, si lo necesitan, a fuentes de información escrita presentes en las paredes de la sala para producir escrituras propias cada vez más próximas a las convencionales.

Así los niños de jardín “libremente”, prueban, intentan, sabiendo qué quieren poner, revisan y completan con el maestro, de a poco pueden comenzar cómo pueden a escribir su nombre, nombres de amigos y familiares, de animales favoritos, etc., buscando fuentes seguras en carteles de la sala o etiquetas de cuadernos, y de poco ir sumando desafíos cómo escribir el título de un cuento que leyeron mucho y está en la biblioteca de la sala, escribir el remitente de una nota cómo “queridos papás” luego de haberla escrito entre todos mediante el dictado al maestro.

Cuando se les presentan estas situaciones, los niños más grandes del jardín pueden intentar resolver problemas acerca de cuántas marcas poner para producir una escritura, qué marcas se necesitan, en qué orden colocarlas, es decir, problemas que los llevan a transformar sus ideas



acerca de la escritura y a aproximarse cada vez más a la producción de escrituras convencionales.

### **Condiciones didácticas para la alfabetización en el jardín de Infantes**

Es necesario prever y planificar algunas condiciones didácticas para poder instalar en la sala las situaciones de lectura y escritura antes nombradas.

Precisamente la idea es que en el ambiente de la sala aparezcan materiales escritos significativos que favorezcan el constante intercambio y la reflexión con el sistema de escritura y el lenguaje que se escribe. El ambiente es alfabetizador cuando a partir de las constantes intervenciones del docente las escrituras que aparecen en la sala tienen significado real para los niños y pueden tomarlas como fuentes de escritura seguras para resolver nuevos problemas y desafíos que se les presentan en torno a la lectura y la escritura generando así una creciente autonomía en su proceso lector y escritor.

Desde la didáctica de la alfabetización pensar en el ambiente alfabetizador es atender dos cuestiones fundamentales: Qué escrituras aparecen en el ambiente y qué propuestas o intervenciones va realizar el docente a partir de los elementos escritos presentes. Trabajo que tiene que sostenerse de manera diaria.

Por ejemplo en la sala de jardín se puede contar con la lista de nombres, la lista de cuentos leídos, el horario semanal, el cartel de cumpleaños; siempre recordando que los niños deben saber qué dice cada escritura.

### **El trabajo con el nombre propio**

Este trabajo cotidiano y sistemático con las escrituras presentes en el ambiente permite por ejemplo trabajar en profundidad y complejidad creciente a partir de los nombres propios de los niños de la sala. Esto implica que la docente previamente se pregunte ¿En qué situaciones de la vida extra-escolar y la vida de la sala se emplean efectivamente los nombres?

Para todo niño poder escribir su nombre tiene una alta significación personal y social; lo presenta e identifica frente a su grupo, es casi un gesto inicial que introduce al niño en el mundo de la lengua escrita. Por lo tanto, las situaciones que se propongan con el nombre propio tienen que ayudar a que los niños adviertan por qué, para qué, cuando y donde es necesaria la escritura del nombre.

Esto verdaderamente se logra cuando el trabajo con el nombre propio en la sala pasa a ser una actividad habitual donde se leen y escriben los nombres en distintas situaciones cotidianas y con distintos propósitos. Entre muchas actividades conocidas que se realizan habitualmente en la sala podemos nombrar : tomar lista de manera que los niños encuentren y lean el cartel de su nombre, reflexionen y argumenten cómo se dan cuenta que ahí dice “Luciano” y no “Luciana”, organizar grupos de trabajo, distribuir tareas como marcar en la lista el bibliotecario de la semana , identificar pertenencias, anotar su nombre en el registro de préstamo y devolución de libros, firmar las propias producciones, leer y escribir los nombres para confeccionar la lista de cumpleaños, firmar la invitación del festejo del jardín, escribir el nombre en la lista de los que actúan de un mismo personaje en un acto.

### **La hora del cuento**

En esta tarea de alfabetizar en la sala de jardín podemos nombrar la situación habitual de la hora de lectura o la hora del cuento donde, por un lado el docente ofrece a los niños cotidianos encuentros con la lectura de distintos textos para que los niños se enriquezcan con el bagaje cultural y literario de la literatura infantil y por el otro, los pequeños presencien cómo actúan los lectores expertos durante el acto de leer al ver a su maestra leer.

Por ejemplo podrá mostrar cómo se lee la tapa, contrata, el prologo, cómo se consulta el índice y cómo muchas veces se vuelve a leer un frase o párrafo que no se entiende o que nos gusta mucho.

En la hora del cuento se espera que principalmente disfruten del placer de la lectura y que paulatinamente hagan propio este momento compartido.

Una forma de construir y sostener este tiempo para la lectura por placer es elaborar junto con los niños una Agenda de lectura donde, por ejemplo, en un afiche anotar los títulos de cuentos que los niños eligen de la biblioteca de la sala para que la maestra les lea a todos junto con aquellos títulos que la misma maestra les propone.

En esta Agenda de lectura, los títulos escritos pasarán a formar parte del ambiente alfabetizador, incorporando así nuevas escrituras seguras para los niños. En ocasiones los mismos niños recordarán con entusiasmo al maestro que cuento toca leer hoy, oportunidad ideal para que la maestra los invite a mirar en el interior de esta agenda, les lea todos los títulos una y otra vez para que se familiaricen con las escrituras presentes en la sala.

## **Siempre hay libros en la Sala**

La biblioteca de la sala, espacio sistemático de interacción entre alumnos, docentes y materiales de lectura es un lugar ideal para que los niños tengan múltiples oportunidades de interacción con diversidad de géneros y subgéneros, autores, ilustradores, colecciones, editoriales, etc. 68 Asimismo el encuentro diario de los niños en la biblioteca abre un espacio para la circulación de búsqueda, de exploración y de expresión espontánea de comentarios, recomendaciones entre los niños y el maestro. Una vez más la apuesta está en la formación de lectores y la circulación de distintos géneros textuales para profundizar y ampliar los horizontes de los pequeños lectores sin descuidar detalles y preparando un ambiente especial para la lectura personal y compartida.

A la vez la biblioteca de la sala es un espacio de encuentro común con los libros y así debe ser sentido y apropiado por todos los niños. Para ello la docente debe brindar situaciones para que los niños conozcan y asuman paulatinamente la conjunta organización, funcionamiento y orden de la biblioteca. Desde aquí es posible desplegar variadas y frecuentes situaciones de lectura y escritura como por ejemplo el registro de libros, préstamos y la elección de bibliotecario, entre otras.

## **2) Modalidades didácticas de la organización de la enseñanza en la educación Inicial y las situaciones de lectura y escritura con niños pequeños**

Rosa Violante y Claudia Soto en la Conferencia “Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares”<sup>69</sup> recuperan las características propias de los modos de organizar y desarrollar la enseñanza con niños pequeños, cuestiones centrales a tener en cuenta para entamar este diálogo con la alfabetización inicial.

El principio de globalización-articulación de contenidos se presenta como el modo apropiado de reunir aportes de los diferentes campos de conocimiento alrededor de ejes organizadores significativos para los niños.<sup>70</sup> Aquí, las unidades didácticas, los proyectos y los itinerarios u otros formatos alternativos son modos de planificar la enseñanza en la sala de jardín

---

<sup>68</sup> Propuestas para el aula – Lengua. Nivel Inicial. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires -

<sup>69</sup> Violante R., Soto C., Conferencia “**Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares**” En: Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires –Marzo 2011.

<sup>70</sup> Violante R., Soto C., Conferencia “**Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares**” En: Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires –Marzo 2011.

respondiendo al principio globalización-articulación de contenidos. Este principio nos ayuda a pensar que no es necesario en el jardín de infantes proponer ejercitaciones y actividades sueltas de lectura y escritura en cuadernos y libros de actividades, ya que justamente las prácticas sociales de lectura y escritura en el ámbito de la educación inicial cobran sentido para los niños cuando hay destinatarios reales cómo también circulación y producción de textos propios del ámbito social cercano y significativos para el niño.

### **Los Proyectos de Sala**

A modo de ejemplo podemos pensar en el Proyecto “ANIMARTE: LOS ANIMALES Y EL ARTE”<sup>71</sup>

- La idea inicial es investigar sobre la vida de los animales desde las ciencias naturales para conocer las características de distintos animales a través de lectura del maestro y de los niños por sí mismo de enciclopedias, acá los niños pueden tomar nota y copiar en libretas lo que les interesa, para ello la maestra va leyéndoles algunos títulos, subtítulos, epígrafes y fragmentos, mediando de esta manera entre los niños y el formato textual de los textos expositivos.
- Luego, es posible, elaborar una lista (dictado al maestro en afiche para tener de referentes escritos en el ambiente alfabetizador) de los animales que nos gustaría que estén en la exposición de arte.
- Desde el lenguaje plástico-visual los niños observarán y elegirán pinturas de artistas que hayan pintado animales, algunas pueden ser presentadas mediante libros de arte o bien vía visita a museos virtuales a través de las computadoras (la maestra les leerá título y nombre del artista y demás datos de la obra), realizarán sus propias pinturas y las firmarán con la escritura de su nombre propio.
- También luego de observar esculturas construirán animales en tres dimensiones reciclando diversos materiales, una vez terminados armarán y escribirán carteles con el nombre del animal y nuevamente la firma de los niños artistas que lo crearon. Acá los niños pueden hacerlo en parejas o pequeños grupos y la maestra puede intervenir ayudándolos a buscar ayudas en otras escrituras presentes en el ambiente y en las enciclopedias y libros de la biblioteca de la sala.
- Se puede articular y enriquecer la muestra con aporte de la música, escuchar, aprender y cantar muchas canciones que hablen de animales, dictar al maestro la lista de

---

<sup>71</sup> Proyecto realizado entre dos salas de 5 años en el Jardín J. M. Estrada de San Martín. Provincia de Buenos Aires, en el año 2001.

canciones y armar un ranking con las que nos gustaría grabar en un C.D. con la profesora de música. Podemos armar el cancionero con las diez canciones elegidas para acompañar el C.D y para ello realizar actividades como por ejemplo: leer por si mismo los niños algunos títulos de canciones para decidir cuál es cuál entre “La Pájara Pinta” y “La Paloma Blanca” ,escribir cómo puedan y completar títulos o palabras. Copiar el índice en cada cancionero luego de haber decidido grupalmente que canciones lo integran. Poner un nombre al cancionero- C.D. y en parejas escribir la tapa con el título y el nombre de la sala.

- Por último, para ir cerrando el proyecto realizaremos múltiples actividades para la presentación de la muestra: Invitación a los padres y niños de otras salas, folleto de presentación con una guía de qué encontrarán en la muestra y la lista de las expresiones plástico- visuales que allí se presentarán, partes escritas al dictado al maestro, y escrituras cortas en parejas. Tanto para las invitaciones cómo para los folletos previamente la docente les leerá y mostrará otras invitaciones y folletos. Lo mismo con los carteles con el nombre de la muestra, carteles de bienvenida, tarjetas-souvenir agradeciendo la visita, cartel del stand musical con los C.D. y los cancioneros.

Cómo es posible ver, en este proyecto se articulan conocimientos del lenguaje plástico-visual, de ciencias naturales, música y muchas y variadas situaciones y conocimientos de prácticas de lectura y escritura que cobran significado y sentido en la realización misma del proyecto, de esta manera los niños leen y escriben motorizados por el sentido real del proyecto que los compromete desde un lugar activo y protagónico.

En el proyecto también es posible encontrar otro de los pilares de la didáctica de la educación inicial: la multitarea con ofertas diversas-simultáneas y el trabajo en pequeños grupos como modalidad organizativa privilegiada.<sup>72</sup> Porque el trabajo en pequeños grupos facilita la interacción, la conexión y la comunicación con el otro, es considerada una estrategia privilegiada para organizar el desarrollo de las actividades del nivel inicial.

---

<sup>72</sup> Violante R., Soto C., Conferencia “**Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares**” En: Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires –Marzo 2011.

## **Las Unidades didácticas**

En las unidades didácticas, mediante el juego trabajo, juego en rincones o en sectores los niños pueden crear y recrear escenarios de juego, jugar y aprender utilizando los aprendizajes y conocimientos de distintas áreas.

En toda propuesta de Unidad Didáctica el propósito de enseñanza es el abordaje, conocimiento e investigación de un Recorte De La Realidad Social desde distintas áreas de conocimiento. Para ello puede resultar interesante partir de una Experiencia Directa como fuente de información más potente a la hora de iniciar la comprensión del mundo social<sup>73</sup>: visitar el correo y mandar una carta, entrevistar al verdulero del barrio, cocinar, plantar plantas en la plaza, entrevistar a un papá que es médico o a una abuela para que nos cuente a que jugaba cuando era chica, entre muchas otras. En toda experiencia directa vamos familiarizando a los niños con distintos instrumentos de obtención de datos: entrevistas, observación registros gráficos y escritos. Y acá nuevamente aparecen las situaciones de lectura y escritura: leemos revistas de supermercados, copiamos durante la experiencia carteles en la visita a la verdulería, copiamos carteles de las calles que recorreremos y dibujamos el mapa o en el mapa que armó la maestra, otra situación es que cada niño escriba su nombre en una tarjeta identificatoria para que el guía del museo los conozca y también porque no, escribir tarjetas de agradecimiento a quienes nos recibieron o bien hacer en pequeños grupos (previo a la salida) murales-afiches con dibujos y los nombres de todos para dejar de regalo en la visita a la municipalidad.

Cómo también resulta necesario proponer luego situaciones donde la información recogida se sistematice, organice y compare para avanzar en la comprensión del funcionamiento del mundo social, aquí nuevamente las situaciones lectura y escritura tienen su espacio, por ejemplo en el dictado al maestro juntos puedan armar un cuadro y volcar la información sobre las frutas y verduras observadas en la verdulería. Armandos listas, cuadros, lectura de folletos, revistas, propagandas obtenidas en la experiencia directa vemos como aparecen con sentido las prácticas de lectura y escritura para sistematizar y registrar la información obtenida.

### **La lectura y la escritura en el juego-trabajo**

Luego en la sala, es esperable y recomendable que cotidianamente, los maestros propongan organizar la enseñanza mediante la modalidad organizativa Juego Trabajo-Juego en sectores/

---

<sup>73</sup> Violante R., Soto C., Conferencia “**Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares**” En: Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires –Marzo 2011.

rincones, de esta manera los niños podrán recrear mediante el juego distintas situaciones y conocimientos aprendidos en el abordaje de algún recorte de la realidad social como el correo, el museo, la plaza, la panadería, la veterinaria, la estación de tren entre muchos, muchos otros que la docente intencionalmente elija y considere significativo para trabajar con los niños de su sala. Bien sabemos que con esta modalidad cada niño tendrá la posibilidad de explorar objetos y materiales, elegir donde, con qué y con qué compañeros jugar, favoreciendo la autonomía y la construcción de nuevos aprendizajes respetando así las características infantiles y los modos de ser y hacer de los niños pequeños.<sup>74</sup>

Por supuesto, es también en el juego trabajo, con la subyacente propuesta de multitarea y trabajo en pequeños grupos, que las situaciones de lectura y escritura tienen su lugar.

- Algunos niños eligen escribir los carteles para los cajoncitos de frutas y verduras de la verdulería que están armando, consultan en las revistas de los supermercados y en las enciclopedias que están en la biblioteca de la sala.
- Otros niños escriben cartas para los amigos, otros se sientan en la biblioteca y empiezan a mirar libros de cuentos de princesas, piden a la maestra que les lea uno que les gusta mucho quién se sienta a leer para cuatro o cinco niñas que están interesadas.
- Otro día un grupo de niños luego de ir al museo de los dinosaurios juegan a la expedición de los antropólogos, algunos tienen pequeños anotadores donde cómo pueden anotan los nombres de los dinosaurios al lado del dibujo de las huellas, otros que armaron dinosaurios en tres dimensiones buscan en las enciclopedias de la biblioteca los nombres para copiarlos en carteles identificatorios.

Así en el mismo desarrollo del juego trabajo o en sectores, con el sostén constante y la intervención atenta y ajustada de la maestra, los niños pueden ir desempeñando las distintas tareas y acciones que realizan los lectores y los escritores en el contexto social.

### **El Itinerario o Secuencia Didáctica**

Por último y con más especificidad en lo que respecta a las prácticas de la lectura y la escritura para la alfabetización inicial, la docente mientras lleva adelante un proyecto o unidad didáctica, es posible también la puesta en marcha de un Itinerario O Secuencia Didáctica con el propósito

---

<sup>74</sup> Violante R., Soto C., Conferencia “**Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares**” En: Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires –Marzo 2011.

de trabajar en profundidad en un tiempo no mayor a dos semanas, situaciones de lectura y escritura de algún cuento clásico, de autor, leyenda, fábula o poesía.

Así los niños mediante la alternancia de situaciones de lectura donde el maestro lee a los niños, los niños leen por sí mismo y situaciones de escritura donde los niños dictan al maestro y los niños escriben por sí mismos, pueden conocer de manera más sistemática y profunda las características de cada género o de un autor, a la vez que van poniendo en práctica lo que saben sobre la lectura, la escritura y el lenguaje que se escribe, cuestiones que ayudan a avanzar en el proceso de alfabetización mediante la acción misma de leer y escribir.

El trabajo en itinerario o secuencia permite encuentros sucesivos y frecuentes de los niños con el texto elegido y en este ir y venir al texto con preguntas problematizadoras los niños avanzan en el aprendizaje.

Por ejemplo los niños en sala de 5 años pueden, después de leer “Cuello Duro de Elsa Bornnemam”, discutir en parejas cómo se escribe vaca para armar la lista de animales del cuento, Andrés comienza a escribir usando la de Barco y su compañera le dice que deben arreglarlo porque empieza como Vanina que es el nombre de una compañerita. Acá los niños solucionan problemas que les presenta la escritura utilizando sus saberes del sistema de escritura y apoyándose en fuentes de escritura segura cómo son los nombres propios.

Otro ejemplo es frente a la situación de escribir “cuello”, Santiago Quesada que sabe bastante del sistema de escritura propone escribirlo con Q o sea QUELLO, eso no convence a su compañera, atenta a este intercambio la maestra interviene dándoles una ayuda para pensar cómo escribir cuello y para ello les escribe en una hoja “Cuero, Cuerpo, Cuento” y les dice que se fijen qué parte de estas palabras (que les escribe y les lee) les sirve para escribir “cuello”. Al día siguiente la maestra comparte con todo el grupo la conclusión que surge del problema de escritura abordado por esta pareja. Así escribe y comenta para todos que todas las palabras que suenan como cuello, cuento, cuerpo y cuento se escriben con C.

Las reflexiones sobre el sistema de escritura no deben abundar en la sala de jardín y deben aparecer siempre de manera genuina fruto de situaciones reales de los chicos, donde la idea es que queden en afiches en la sala siempre y cuando se los vuelva a remitir y utilizar para la solución de nuevas escrituras. Comienzan a darse y aparecer como necesarias generalmente en salas de 4 o 5 años donde los niños con contacto frecuente y constante con la lectura y la escritura ya muestran un interés fuerte en su proceso de alfabetización.



En todas las modalidades didácticas, como se ha visto, el maestro puede desarrollar las situaciones que le permiten plantear situaciones de lectura y escritura, principalmente al momento de reorganizar y sistematizar aquellos contenidos desarrollados.

3) Conclusiones o lo que nos dejó la cita...

La Didáctica de la alfabetización y la Didáctica de la Educación Inicial, cómo vimos, tienen muchos puntos en común en los que es posible hacer prevalecer el respeto de sus principios e identidades. Esta sintonía, esta posible amalgama, habla de un encuentro que suma y enriquece la enseñanza y el aprendizaje de los niños pequeños.

La didáctica de la Educación Inicial no precisa en la negociación con la alfabetización inicial perder su identidad incluyendo formatos didácticos más “primarizados” para iniciar a los niños pequeños en el mundo de la cultura escrita.

La didáctica de la alfabetización de ninguna manera propone sólo la escritura en cuadernos o la lectura de textos escolares para alfabetizar en el aula; lejos de esto abre y propone un abanico inmenso y variado de situaciones de lectura y escritura que se pueden realizar en la sala de jardín de infantes.

Sin la presión de acreditar el aprendizaje de la lectura y escritura autónoma propia de la evaluación de los primeros grados de la primaria, la alfabetización necesita entrar desde los primeros días del nivel inicial para conectar desde la cuna a los pequeños con el mundo de la cultura escrita. Leyéndoles a upa cuentos, nanas, canciones, rimas, poesías ya estamos alfabetizando a los niños.

Mucho gana la alfabetización inicial y se potencia su didáctica al unirse a los principios de la Didáctica de la Educación Inicial. Esta cita marca el inicio de un camino e invita a seguir pensando y construyendo en torno a esta necesaria y rica alianza.

---

## **MARÍA EUGENIA POGGIO**

Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires y se desempeñó durante 17 años como maestra de nivel inicial. Actualmente es profesora especializada en el área de didáctica general y práctica docente en varios Institutos de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires. Se desempeña desde el año 2008 como capacitadora de maestras y asistente técnico en el campo de la alfabetización inicial en el Proyecto Maestro + Maestro dependiente de la Secretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.